



**Andreia Fernandes Machado**

**O AMBIENTE FAMILIAR E O DESEMPENHO ESCOLAR DE  
ADOLESCENTES**

**Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia**

**2011**



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**O ambiente familiar e o desempenho escolar de adolescentes**

**Andreia Fernandes Machado**

Junho de 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Isabel Macedo Pinto*  
*Abreu-Lima* (F.P.C.E.U.P.).

## Resumo

O ambiente familiar que os pais proporcionam aos filhos tem um impacto inequívoco no seu desenvolvimento. A qualidade da educação recebida em casa é um factor marcante no sucesso escolar dos adolescentes.

De facto, o insucesso escolar é uma realidade preocupante que tem sido debatida tanto a nível nacional como internacional.

Este estudo tem como objectivo comparar dois grupos de adolescentes, um dos quais com sucesso escolar e outro com insucesso escolar, em termos da qualidade do ambiente familiar. Os dois grupos são também comparados em termos das suas capacidades de raciocínio, na medida em que estas são consideradas umas das melhores preditoras do desempenho escolar dos adolescentes.

Participaram neste estudo 24 famílias de nível socioeconómico baixo, definido com base nos anos de escolaridade e na profissão dos pais, com filhos adolescentes a frequentarem o 7º e 8º anos de escolaridade, numa instituição de ensino na zona do Vale do Ave. Esta região é pautada por baixos níveis de escolaridade da população e o desemprego é uma realidade para muitas famílias.

Um dos instrumentos utilizados foi o inventário *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME Inventory) de Caldwell e Bradley (2003), para avaliar a qualidade do ambiente familiar. Foram também utilizados um questionário sociodemográfico e a *Bateria de Provas de Raciocínio* (BPR) de Almeida (2003) para avaliar as capacidades de raciocínio dos adolescentes.

Os resultados apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de sucesso escolar e o grupo de insucesso escolar, no que concerne à qualidade do ambiente familiar e às capacidades de raciocínio dos adolescentes.

Comprova-se ainda que existe uma correlação positiva elevada e significativa entre o sucesso escolar dos estudantes, a qualidade do ambiente familiar e as suas capacidades de raciocínio. Os alunos com melhor desempenho escolar apresentam também mais capacidades de raciocínio e provêm de ambientes familiares com maior qualidade.

**Palavras-chave:** Ambiente Familiar – Família – Parentalidade – Adolescência – Testes de Inteligência – Insucesso Escolar – Sucesso Escolar

## Abstract

The family environment parents offer to their children has an undoubtful impact on their development. The quality of the education received at home is an outstanding factor for the school success of teenagers.

In fact, school failure is a worrying reality that has been discussed at the national as well as international levels.

This study intends to compare two groups of teenagers, one with school success and another one with school failure, in terms of quality of their home environments. Both groups are also compared in terms of their reasoning capacities as far as these are considered to be one of the best predictors of teenagers' school achievement.

Twenty four families of low economical and social level have participated in this study, defined based on parents' years of schooling and occupation, with teenage children attending the 7th and 8th grades, in an educational institution in the region of Vale do Ave. This region has a low scholarity level of the population and unemployment is a reality for many families.

One of the tools used was the inventory *Home Observation for Measurement of the Environment* (Home inventory) from Caldwell and Bradley (2003) to evaluate the quality of family home environment.

A social demographic inquiry has also been used and the *Bateria de Provas de Raciocínio* (BPR) from Almeida (2003) to evaluate teenagers' reasoning capacities.

Results point to the existence of statistic meaningful differences between the group with school success and the group with school failure as far as the quality of the family environment and the reasoning capacities of teenagers are concerned.

Results further indicate a strong and significative positive relation between school success, quality of family environment and students' reasoning capacities. Students with higher school achievement present also more reasoning capacities and come from family environments with better quality.

**Key words:** Family Environment – Family – Parenting – Adolescence – Intelligence Tests – School Failure – School Success

## Résumé

L'environnement familial que les parents fournissent aux enfants influe indéniablement sur leur développement. La qualité de l'éducation reçue à la maison est un facteur marquant dans la réussite scolaire des adolescents.

En effet, l'échec scolaire est une réalité préoccupante qui a reçu beaucoup d'attention au niveau national et international.

Cet étude a comme objectif la comparaison de deux groupes d'adolescents, un de ces groupes caractérise par sa réussite scolaire et l'autre par son échec scolaire. Les deux groupes sont aussi comparés en fonction de leurs capacités de raisonnement, étant donné que ces capacités sont considérées comme un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire des adolescents.

Vingt quatre familles ont participé à cette étude ayant un niveau socioéconomique faible, défini en fonction des années de scolarité et de la profession des parents, avec des enfants adolescents qui fréquentent la 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années de scolarité, dans une institution d'enseignement dans la région du Vale do Ave. Cette région est marquée par faibles niveaux de scolarisation de la population et le chômage est une réalité pour de nombreuses familles.

Un des instruments utilisés a été l'inventaire *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME Inventory) de Caldwell et Bradley (2003), pour évaluer la qualité de l'environnement familial. Un questionnaire sociodémographique et la *Bateria de Provas de Raciocínio* (BPR) d'Almeida (2003), pour évaluer les capacités de raisonnement des adolescents ont été également utilisés.

Les résultats indiquent l'existence de différences statistiquement significatives entre le groupe avec succès scolaire et le groupe avec échec scolaire, en ce qui concerne la qualité de l'environnement familial et les capacités de raisonnement des adolescents. On remarque aussi une association positive significative entre le succès scolaire des étudiants, la qualité de leurs environnements familiaux et leurs capacités de raisonnement. Donc, les étudiants qui réussissent au niveau scolaire présentent plus de capacités de raisonnement et appartiennent à des milieux familiaux avec une qualité plus élevée.

**Mots-Clés :** Environnement Familier – Famille – Parentalité – Adolescence – Tests d'intelligence – Échec Scolaire – Succès Scolaire

## Agradecimentos

Para mim, esta dissertação significa o finalizar de mais uma importante etapa da minha vida. Ao longo deste percurso, cresci, aprendi, lutei e venci!

Vários foram os intervenientes que contribuíram directa e indirectamente para a realização deste trabalho, os quais merecem o meu reconhecimento e gratidão.

À Professora Doutora Isabel Macedo Pinto, orientadora desta tese, pelas oportunidades facultadas, pela sua disponibilidade, rigor, conhecimentos e sugestões.

Às famílias e adolescentes participantes neste estudo, pela forma com que nos receberam em suas casas.

À Daniela, à Gíngia e à Teresa por partilharem comigo o mesmo sentimento e por me fazerem sentir que a amizade e o companheirismo são bens que devemos sempre preservar.

À Dra. Isabel, à Dra. Sofia, à Dra. Marta e à Dra. Elisabete por me darem tanta força e acreditarem nas minhas potencialidades.

À Lisa, à Ana e à Andreia por serem as amigas da minha vida, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos e confiarem sempre em mim.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão Bruno, simplesmente por me amarem incondicionalmente e me fazerem sentir que nunca estou sozinha. Obrigada por me apoiarem a todos os níveis e por me terem permitido concretizar o meu sonho (mesmo com todos os sacrifícios que sei que tiveram de fazer).

À minha avó Laide (em memória) por ser para mim um exemplo de luta e de força e por me encher de alegria cada vez que me dizia “*és a minha única netinha*”. Avó, aqui está a promessa que te fiz.

Ao Marcelo por ser o melhor noivo e companheiro que poderia ter na minha vida. Obrigada por me ajudares a lutar pelos meus sonhos e pela força que me dás todos os dias. Obrigada por me conheceres tal como eu sou e me amares ainda mais por isso. Durante este percurso, a tua ajuda, os teus “*tu consegues, eu acredito em ti*” e o teu amor motivaram-me a concluir este projecto. Obrigada por acreditares no nosso amor e lutares todos os dias por nós!

*A todos vocês o meu profundo agradecimento, obrigada!*

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Enquadramento teórico e revisão da literatura.....</b>	<b>3</b>
<b>1. O Ambiente Familiar.....</b>	<b>4</b>
1.1. Importância da Família e da Parentalidade.....	5
1.2. Tarefas Básicas da Família.....	6
1.2.1. O Inventário HOME e as Tarefas Familiares na Adolescência.....	8
1.3. O Ambiente Familiar e o Nível Socioeconómico e Cultural.....	11
<b>2. A Adolescência e o Desempenho Escolar.....</b>	<b>13</b>
2.1. Tarefas da Adolescência.....	14
2.2. O Adolescente e a Escolaridade.....	15
2.2.1. Os Testes de Inteligência e o Desempenho Escolar dos	
Adolescentes.....	18
<b>Capítulo II. Apresentação do Estudo Empírico.....</b>	<b>20</b>
<b>1. Enquadramento geral do estudo.....</b>	<b>21</b>
<b>2. Caracterização sociodemográfica da zona do Vale do Ave.....</b>	<b>21</b>
<b>3. Objectivo orientador da investigação.....</b>	<b>24</b>
<b>4. Método.....</b>	<b>24</b>
4.1.Participantes.....	24
4.2.Instrumentos.....	25
4.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	25
4.2.2. Inventário HOME.....	25
4.2.3. Bateria de Provas de Raciocínio.....	27
4.3. Procedimento.....	28
<b>Capítulo III. Apresentação dos Resultados.....</b>	<b>31</b>
<b>1. Caracterização sociodemográfica do grupo de sucesso e de insucesso</b>	
<b>escolar.....</b>	<b>32</b>
<b>2. Fidelidade do inventário HOME.....</b>	<b>33</b>



3. Qualidade do ambiente familiar nos grupos de sucesso e de insucesso escolar.....	34
4. Capacidades de raciocínio dos alunos nos grupos de sucesso e de insucesso escolar.....	35
5. Estudo correlacional dos anos de escolaridade dos Pais, nota HOME, nota BPR e sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes.....	36
<b>Capítulo IV. Discussão dos Resultados.....</b>	<b>38</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>39</b>
1. Caracterização sociodemográfica do grupo de sucesso e de insucesso escolar.....	39
2. e 3. Fidelidade do inventário HOME e Qualidade do ambiente familiar nos grupos de sucesso e de insucesso escolar.....	40
4. Capacidades de raciocínio dos alunos nos grupos de sucesso e de insucesso escolar.....	41
5. Estudo correlacional dos anos de escolaridade dos Pais, nota HOME, nota BPR e sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes.....	42
<b>Conclusão.....</b>	<b>44</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>46</b>
<b>Anexos</b>	

## **Índice de Quadros**

**Quadro 1.** Caracterização sociodemográfica dos grupos definidos por desempenho escolar

**Quadro 2.** Valores de *alpha* de Cronbach para as subescalas da HOME e nota global

**Quadro 3.** Médias e desvios-padrão do grupo de sucesso escolar e do grupo de insucesso escolar nas subescalas da HOME e nota global

**Quadro 4.** Médias e desvios-padrão do grupo de sucesso e do grupo de insucesso escolar em cada prova da BPR e nota global, e comparação dos dois grupos com a aplicação do teste *t*-Student

**Quadro 5.** Inter-correlações (Pearson) entre os anos de escolaridade dos Pais, os resultados da HOME e da BPR e o Sucesso ou Insucesso escolar dos adolescentes

## **Índice de Anexos**

**Anexo 1.** Questionário sociodemográfico

**Anexo 2.** Inventário HOME (versão adolescentes)

**Anexo 3.** Consentimento informado (Instituição de Ensino)

**Anexo 4.** HOME – Consentimento informado (Encarregados de Educação)

**Anexo 5.** BPR – Consentimento informado (Encarregados de Educação)

## Introdução

*“A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui”.*

(Jean Jacques Rousseau)

Pensar na educação enquanto um processo desenvolvimental implica pensar na família. A família desempenha um papel crucial ao longo de toda a vida do ser humano, sendo o contexto que melhor pode promover o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos seus membros. Atendendo às mudanças inerentes à adolescência, o acompanhamento da família é essencial para que o adolescente consiga atingir melhores resultados académicos.

Deste modo, a qualidade do ambiente familiar exerce influência no desenvolvimento do adolescente, podendo potenciar o seu sucesso escolar ou insucesso escolar.

Frequentemente, o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamentos ao nível do aluno ou da sua família (Roazzi & Almeida, 1988), sendo importante perceber a relação entre o ambiente familiar e a realização escolar do adolescente.

O presente estudo tem como objectivo principal comparar dois grupos de adolescentes, um dos quais com sucesso escolar e outro com insucesso escolar, em termos da qualidade do ambiente familiar e das capacidades de raciocínio de cada aluno. Os adolescentes dos dois grupos frequentam o 7º e 8º anos de escolaridade, no ano lectivo 2009/2010, numa instituição de ensino na zona do Vale do Ave.

Este trabalho de investigação organiza-se em quatro capítulos. Num primeiro momento, é abordado o tema do ambiente familiar, a importância da família e da parentalidade e as suas tarefas básicas, analisando em que medida as subescalas do inventário *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME Inventory) de Caldwell e Bradley (2003) reflectem essas mesmas tarefas/funções familiares na adolescência. Além disso, analisa-se a relação entre o ambiente familiar e o nível socioeconómico (NSE) e cultural, designadamente o NSE baixo e a sua influência na qualidade do ambiente familiar dos adolescentes.

Atendendo ao objectivo do presente estudo, não se poderia deixar de explorar o conceito de adolescência e as suas tarefas de desenvolvimento, assim como o desempenho escolar durante esta fase. É dado particular ênfase aos resultados apresentados pelo Ministério da Educação (2009) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) (2006) acerca das reprovações e do abandono escolar dos alunos portugueses.

Ainda no primeiro capítulo faz-se referência aos testes de inteligência, como a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR) de Almeida (2003), enquanto importantes preditores do rendimento académico dos adolescentes.

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo empírico realizado, considerando a caracterização sociodemográfica da zona onde o mesmo decorreu (Vale do Ave), o objectivo definido, a metodologia utilizada, incluindo os participantes, a descrição dos instrumentos e o procedimento seguido ao longo do trabalho.

Nos capítulos III e IV apresenta-se, sequencialmente, os resultados obtidos no presente estudo e a discussão dos mesmos, à luz da teoria da investigação neste âmbito.

Finaliza-se com uma reflexão acerca do trabalho realizado, apresentando as principais conclusões, algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

## **Capítulo I**

### **Enquadramento teórico e revisão da literatura**

.....

## 1. Ambiente familiar

O ambiente familiar é um dos mais poderosos determinantes no desenvolvimento durante a adolescência, sendo necessário dispor de instrumentos que possibilitem a sua avaliação (Abreu-Lima, 2003).

Perante a constatação do papel fulcral do contexto familiar no desenvolvimento dos seus membros e no sentido de responder à necessidade de se criar um instrumento capaz de avaliar as características do ambiente familiar, Caldwell e Bradley (1984) desenvolveram o inventário *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME Inventory).

Caldwell e Bradley (2003) construíram quatro versões de avaliação do ambiente familiar, desde a infância até à adolescência (dos 0-2, 3-5, 6-10 e dos 11-15 anos), sendo cada versão composta por diferentes subescalas.

Avaliar a qualidade do contexto familiar é uma tarefa complexa, pois existem inúmeros aspectos que têm de ser considerados. Estão envolvidas dimensões físicas, como o espaço e as suas qualidades organizacionais (rotinas, castigos e tipo de utilização dos recursos existentes), dimensões interpessoais (tonalidade da relação, disponibilidade e responsividade materna) e até dimensões simbólicas. Além disso, o cenário inclui pessoas, objectos e actividades que em certos momentos ultrapassam o espaço físico da casa. Assim, estas experiências apesar de envolverem os elementos da família não se resumem ao espaço físico do lar, mas a todas as actividades que emanam do ambiente familiar (Bradley & Corwyn, 1999).

A família, em especial os pais, têm um papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos seus filhos, na realização de actividades, nas rotinas culturais e no desempenho escolar (Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, 1993; Rodrigo & Acuña, 1998).

No início do século XX, começaram a realizar-se inúmeras pesquisas sobre as influências da família na aprendizagem escolar, demonstrando que as crianças que apresentam um melhor desempenho académico provêm de ambientes familiares apoiantes e responsivos (Kellaghan et al., 1993).

Neste sentido, este estudo centrar-se-á na família e nos diferentes aspectos que constituem o ambiente familiar e que, de algum modo, contribuem para o sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes.

## 1.1. Importância da Família e da Parentalidade

A família é um dos contextos mais importantes e cruciais do desenvolvimento e socialização humana. O conceito de família é definido como *“um conjunto de pessoas que partilham um projecto de existência duradouro, em que se geram fortes sentimentos de pertença a esse grupo, em que existe um compromisso pessoal entre os seus membros e se estabelecem intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência”* (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 33).

O contexto familiar é o cenário primário da aprendizagem de regras sociais e de valores, envolta num ambiente de proximidade, comunicação, afecto e cooperação entre os seus membros. A família fornece aos indivíduos as bases para que estes construam as suas próprias representações e participem activamente em todos os contextos sociais. Entre estas bases, fazem parte as próprias representações dos pais, os modelos de interacção familiar, as expectativas e as regras sociais do adolescente. Nas interacções familiares, pais e filhos influenciam-se mutuamente para se adaptarem às exigências e às mudanças que ocorrem no ambiente familiar (Hernández, Rodríguez, & Zamora, 1998).

Desta forma, constata-se a importância da família enquanto contexto socializador e facilitador das interacções do adolescente com o meio.

A família é um sistema de relações de parentesco reguladas de forma muito distinta conforme a cultura em que os membros dessa família se inserem (Sánchez, 1998). No entanto, aquilo que a família valoriza e transmite aos seus membros, nem sempre é consensual com aquilo que a sociedade considera mais importante (Abreu-Lima, 2003).

Segundo Minuchin (1979), a estrutura familiar deve por um lado, garantir ao indivíduo um sentimento de pertença e por outro assegurar que se desenvolve como um indivíduo independente do grupo familiar, proporcionando um clima de apoio e de afecto, sem os quais o desenvolvimento psicológico não seria possível (Minuchin & Fishman, 1981).

Ao longo do processo de educação vão-se formando relações interpessoais baseadas num compromisso emocional entre pais e filhos, criando um clima afectivo e emocional característico de cada família (Rodrigo & Palacios, 1998).

A família deve garantir os cuidados adequados, os valores, o afecto e as normas de conduta, para que o adolescente se desenvolva num ambiente saudável e possa alcançar o seu pleno potencial. No entanto, nem todas as famílias são capazes de garantir aos seus membros a satisfação das suas necessidades ou de realizar de forma eficaz as suas funções,



entre as quais, a função social vital relacionada com a sobrevivência cultural e biológica do ser humano. Frequentemente, somos confrontados com situações em que as famílias não se demonstram capazes para funcionar de forma eficaz, comprometendo o desenvolvimento pleno e o bem-estar dos seus filhos.

De facto, nem todos os pais estão preparados para assumir as suas responsabilidades parentais. Bradley e Corwyn (1999) consideram que a parentalidade requer uma infinidade de acções específicas realizadas durante um longo período de tempo, tendo em conta as necessidades da criança e as limitações dos recursos disponíveis, permitindo a criação de bases para que as crianças se integrem na sociedade, enquanto adultos competentes e cuidadores.

Na mesma óptica, Palacios e Rodrigo (1998) consideram que o papel dos pais consiste não só em assegurar a sobrevivência dos seus filhos, como também em garantir que os mesmos se integrem de forma ajustada nos diversos contextos socioculturais, criando as condições necessárias para que os filhos desenvolvam as suas próprias capacidades.

De acordo com Cruz (2005, p. 13), a parentalidade reside no *“conjunto de acções encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”*.

Bradley (1995) atribui aos pais cinco tarefas ou funções básicas: *manutenção da vida, estimulação, apoio emocional, estrutura e supervisão ou vigilância*. Estas funções baseiam-se nos pressupostos de que a parentalidade ajuda a regular o desenvolvimento dos seus membros (Sameroff & Fiese, 1991; como citado em Bradley & Corwyn, 1999) e de que as crianças são agentes activos e conscientes no seu processo de adaptação a novos ambientes (Lewis, 1997).

## 1.2. Tarefas Básicas da Família

Uma das finalidades da família é promover o desenvolvimento óptimo dos seus membros, especialmente dos filhos, considerando que estes são organismos com necessidades que se vão alterando ao longo da vida (Rodrigo & Acuña, 1998).

De acordo com Bradley (1995), tal como referido no ponto anterior, os pais deverão cumprir cinco funções básicas. A primeira função corresponde à *manutenção da vida*, uma

vez que os pais deverão assegurar a viabilidade, integridade e sobrevivência do organismo através de cuidados básicos fundamentais como por exemplo, promover os nutrientes essenciais, abrigo e condições adequadas que garantam a saúde física, assim como proteger de agentes patogénicos (nomeadamente, exposição passiva ao fumo de cigarros, poluentes, venenos e drogas).

A *estimulação* é um outro aspecto essencial que deverá estar presente no contexto familiar. O ambiente familiar deverá providenciar estimulação sensorial de forma a captar a atenção da criança, transmitindo-lhe informação relevante para o desenvolvimento das suas funções cognitivas (Bradley & Corwyn, 1999).

O *apoio emocional* manifesta-se na capacidade dos pais funcionarem como figuras apoiantes e responsivas, perante as necessidades dos seus filhos (Bradley, 1995; Palacios & Rodrigo, 1998), fazendo com que as relações entre os seus membros se tornem mais consistentes. Deste modo, um ambiente apoiante é aquele que providencia acompanhamento e orientação, proporcionando à criança ou ao adolescente um clima de apoio, de afecto e segurança. O apoio dos pais proporciona ao organismo em desenvolvimento um bom ajuste psicológico, no sentido de bem-estar pessoal, confiança e competência para se relacionar com os outros (Rodrigo & Acuña, 1998).

A tarefa *estrutura* é essencial para que a estimulação e o apoio sejam fornecidos de forma organizada e em quantidades adequadas. A *estrutura* engloba o controlo e a organização de objectos, acontecimentos e trocas sociais que ocorrem no tempo e no espaço. Um ambiente bem estruturado e previsível permitirá à criança utilizar a informação recebida com maior facilidade, auxiliando na sua aprendizagem relativamente ao mundo, função e significado das coisas. O desenvolvimento cognitivo das crianças depende não só da quantidade e qualidade de estímulos que recebe, mas também da forma como estes estão organizados na sua vida quotidiana. Assim, um ambiente estruturado é também importante para o funcionamento sócio-emocional das crianças (Rodrigo & Acuña, 1998).

Por último, a tarefa *supervisão* ou *vigilância* afigura-se como uma função reguladora, que consiste no controlo e na monitorização que os pais assumem, de forma a garantirem a segurança e o funcionamento normal das actividades em que se encontram envolvidos os seus filhos. Fala-se não só de uma supervisão para a prevenção de riscos físicos, mas também uma supervisão no sentido de se detectarem nos filhos, possíveis problemas sociais, emocionais e de rendimento (Rodrigo & Acuña, 1998).

As diferentes tarefas parentais são desempenhadas com vista à satisfação das necessidades dos filhos (Abreu-Lima, 2003), pelo que as três primeiras promovem,

respectivamente, a actividade biológica/física, a actividade cognitiva/de atenção e a social/emocional do organismo em desenvolvimento. As duas últimas exercem uma função reguladora sobre as anteriores e asseguram que o apoio e a estimulação sejam fornecidos nos momentos certos em quantidades apropriadas e organizadas de modo conveniente para o desenvolvimento do indivíduo (Rodrigo & Acuña, 1998).

#### 1.2.1. O Inventário HOME e as Tarefas Familiares na Adolescência

Uma vez que no presente estudo se utiliza o inventário HOME como instrumento para avaliar a qualidade do ambiente familiar, torna-se pertinente analisar em que medida as tarefas familiares estão implícitas nas subescalas da HOME, versão para adolescentes.

Tal como referido anteriormente, o inventário HOME apresenta quatro versões de avaliação do ambiente familiar, desde a infância até à adolescência. Algumas subescalas são comuns às quatro versões, como por exemplo os itens que avaliam a responsividade dos pais, a quantidade e variedade de materiais para a aprendizagem, o recurso a estratégias disciplinares punitivas (ou aceitação) e a variedade das experiências de aprendizagem/estimulação providenciadas (Bradley, 1999). No entanto, cada versão é composta por subescalas e respectivos itens, específicos a cada etapa de desenvolvimento a que se refere (Abreu-Lima, 2003).

A primeira subescala, Ambiente Físico, engloba as características físicas do contexto familiar, atribuindo especial ênfase às condições de segurança e de higiene da casa, do quarto do adolescente e da zona envolvente. Esta subescala reflecte a tarefa *manutenção da vida*, pois implica que os progenitores garantam condições básicas de segurança para a saúde física dos seus membros (e.g., *a casa ou o apartamento não tem elementos estruturais potencialmente perigosos ou que coloquem em risco a saúde das pessoas*). Segundo Bradley (1995), os elementos físicos da casa podem facilitar determinadas actividades e dificultar a realização de outras (trabalhos de casa, por exemplo).

A subescala Materiais de Aprendizagem diz respeito aos materiais e recursos que a família proporciona ao adolescente de forma a fomentar a sua aprendizagem. Nesta subescala estão implícitas as tarefas de *estimulação*, de *apoio emocional* e de *estrutura* (e.g., *o/a adolescente tem acesso a pelo menos 20 livros apropriados; o/a adolescente tem acesso a uma secretária ou outro local adequado para ler ou estudar*). De acordo com um estudo realizado por Jacobs e Bleeker (2004), os pais que forneceram materiais de aprendizagem nas áreas da Matemática e das Ciências contribuíram para que os seus filhos

demonstrassem um maior interesse por estas disciplinas. As percepções dos pais acerca das habilidades dos filhos nestas disciplinas relacionam-se com as percepções que os filhos têm sobre a Matemática e as Ciências. De facto, a acessibilidade de materiais e a forma como os pais fomentam nos seus filhos o interesse por determinadas áreas poderá contribuir para uma maior curiosidade e motivação (Jacobs & Bleeker, 2004).

A subescala Modelagem engloba os comportamentos adequados que os progenitores deverão apresentar enquanto modelos para os seus filhos. Esta subescala reflecte as tarefas de *estimulação* e de *apoio emocional*, pois pretende determinar se o pai e/ou a mãe actuam adequadamente como modelos de conduta social, se garantem um ambiente capaz de estimular as funções cognitivas do adolescente e se proporcionam o seu bem-estar e confiança pessoal (e.g., *o progenitor leu pelo menos quatro livros durante o ano passado; o progenitor não perdeu a paciência com o adolescente mais do que uma vez durante a última semana*). Alguns itens desta subescala incidem nos hábitos de leitura dos progenitores, atendendo à influência que estes causam nos próprios hábitos dos filhos. Assim, hábitos adequados e frequentes de leitura nos pais relacionam-se com o domínio das competências de leitura e de escrita do adolescente (Corte-Real, 2004).

A autonomia que os pais consentem aos filhos envolve não só a possibilidade de realização autónoma de tarefas estipuladas, como também a oportunidade de tomar decisões em diferentes domínios da sua vida (Fontaine, 1988). Na subescala Promoção da Auto-suficiência ou da Autonomia estão implícitos os esforços parentais para tornar o adolescente cada vez mais autónomo nas tarefas que desempenha, reflectindo as funções de *estimulação*, *manutenção da vida*, *estrutura* e *supervisão ou vigilância* (e.g., *o progenitor ajudou o adolescente nos deveres ou tarefas escolares nas duas últimas semanas; o progenitor estabeleceu regras acerca dos deveres escolares e verifica o seu acabamento; o progenitor ensina ao adolescente conhecimentos básicos de cozinha ou de limpeza da casa*). A divisão de tarefas na família estimula a autonomia do adolescente, contribuindo para o aumento das suas capacidades para lidar com o desentendimento e o conflito. Para além disso, exercita a flexibilidade, a criatividade e a comunicação aberta e honesta entre todos os membros da família (Cordeiro, 2009).

A subescala Actividades Reguladoras engloba as actividades habituais e rotineiras da família, designadamente, o diálogo frequente sobre os perigos do uso do álcool e do consumo de drogas, o horário diário regular e as regras de comportamento, reflectindo as tarefas de *estrutura*, de *apoio emocional* e de *supervisão ou vigilância* (e.g., *o progenitor discute ou fala periodicamente com o adolescente acerca dos perigos do abuso do álcool e*

*do consumo de drogas; a família tem uma rotina diária razoavelmente regular e predizível; o progenitor estabelece regras para o relacionamento do adolescente com os pares e faz perguntas para determinar se estas regras foram cumpridas*). Na opinião de Amatea, Smith-Adcock e Villares (2006), as famílias com filhos que têm sucesso escolar estipulam regras e falam frequentemente com os filhos sobre os seus objectivos, encorajando-os a alcançá-los. Assim, as famílias que estipulam objectivos e desenvolvem rotinas promotoras do desenvolvimento das capacidades dos adolescentes contribuem para o seu sucesso escolar (Amatea et al., 2006).

A subescala Variedade de Experiências engloba actividades que identificam o adolescente como fazendo parte de uma família que se envolve em rotinas diárias e saídas sociais, reflectindo as tarefas de *estimulação*, de *apoio emocional* e de *estrutura* (e.g., *um membro da família preparou a ida do/a adolescente a um museu científico, histórico ou de arte durante o último ano; o pai envolve-se regularmente em actividades com o/a adolescente fora de casa, pelo menos uma vez cada duas semanas*). A estimulação está presente na forma como os pais estruturam o ambiente físico dos seus filhos e também na organização da sua rotina diária através das experiências que lhes proporcionam (Palacios & Rodrigo, 1998).

A última subescala da HOME, Aceitação e Responsabilidade, implica que os progenitores aceitem os seus filhos tal como eles são e estabeleçam uma relação positiva e respostas emocionais adequadas, reflectindo tal como a subescala anterior, as funções de *apoio emocional*, de *estimulação* e de *estrutura* (e.g., *o progenitor menciona uma habilidade especial, ponto forte ou sucesso do adolescente ao longo da entrevista; o progenitor incentiva o adolescente a participar na conversa durante a entrevista*). Uma relação positiva entre pais e filhos continua a ser um factor decisivo no que concerne aos resultados escolares do adolescente (Kim, 2008).

As tarefas desenvolvidas pelos pais afiguram-se como formas de participação na vida dos seus filhos, de entre as quais se destacam: a monitorização das actividades dos filhos fora da escola e de casa; o estabelecimento de regras; o diálogo com os filhos sobre assuntos inerentes à escola e sobre os planos para o futuro; o aconselhamento na tomada de decisão; a participação em actividades relacionadas com a escola; a criação de hábitos e momentos de leitura, bem como de outras actividades de tempos livres que possam desenvolver em conjunto e que sejam igualmente enriquecedoras (Kim, 2008). Assim, o envolvimento parental e a monitorização constituem fortes indicadores do desempenho escolar dos adolescentes (Spera, 2005).

Em suma, os adolescentes necessitam de um ambiente familiar apoiante, responsivo, organizado e previsível, que lhes forneça estímulos suficientes e experiências de aprendizagem. É fundamental a supervisão da família na adaptação dos adolescentes aos diversos contextos ambientais (Rodrigo & Acuña, 1998).

### 1.3. O Ambiente Familiar e o Nível Socioeconómico e Cultural

É comum a relação entre a qualidade do ambiente familiar e o estatuto socioeconómico, assim como a associação entre este e os estilos educativos familiares (Abreu-Lima, 2005).

Os pais de NSE baixo são mais autoritários e têm mais tendência para castigar os filhos do que os pais com estatuto mais elevado (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995; Kelley, Sanchez-Hucies & Walker, 1993; como citado em Abreu-Lima, 2005), não demonstram tanto afecto e consideram a obediência, o anseio e o evitar problemas os valores mais importantes (Palacios & Moreno, 1994). Identicamente, as mães de baixo estatuto socioeconómico têm tendência para ser mais controladoras, restritivas e discordantes em comparação com as mães de NSE mais elevado (Abreu-Lima, 2005).

Harkness e Super (1995) consideram que as famílias de NSE mais elevado valorizam nos filhos a capacidade para adquirir competências que lhes permitem ser independentes e integrarem-se nos diferentes contextos ambientais.

As famílias que dispõem de mais recursos económicos são capazes de fornecer mais estimulação e ambientes de apoio que promovem o bem-estar e a adaptabilidade dos seus membros. Em contrapartida, os adolescentes de famílias de baixo NSE tendem a apresentar problemas de comportamento e insucesso escolar (National Research Council, 1993).

De acordo com o estudo de Bradley, Corwyn, Caldwell, Whiteside-Mansell, Wasserman e Mink (2000), a qualidade do ambiente familiar correlaciona-se com o NSE, existindo uma maior tendência nas famílias de NSE elevado em obter melhores resultados na maioria das escalas de desenvolvimento. Por outro lado, durante a adolescência, a relação entre o NSE e o desenvolvimento é menos mediada pelo ambiente familiar, funcionando a escola, a vizinhança e o grupo de pares como mediadores do NSE (National Research Council, 1993).

Desta forma, compreende-se facilmente que também é frequente a associação entre o ambiente familiar no qual o jovem se desenvolve e o insucesso escolar, pois um bom desempenho académico depende, em grande parte, de um ambiente familiar adequado e ajustado às suas necessidades.

É inegável a importância atribuída ao NSE das famílias no acompanhamento e nas oportunidades de aprendizagem dos indivíduos. Segundo o estudo de Cox (1990) os adolescentes de famílias de NSE baixo fazem menos progressos académicos, comparativamente com os alunos de famílias com mais recursos económicos.

Na mesma óptica, Pires, Fernandes e Formosinho (2001) consideram que os factores socioculturais são as causas centrais das carências do aluno que, por sua vez, irão afectar as suas oportunidades escolares.

Assim, os alunos oriundos de famílias de NSE e cultural baixos apresentam os níveis mais notórios de insucesso escolar e de abandono precoce da escolaridade. Por outro lado, devido a carências de toda a ordem, é também entre estes alunos que mais se verifica o divórcio escola/família, factor que parece igualmente ter peso considerável no que se refere ao abandono escolar. Verificou-se ainda que o abandono precoce da escolaridade é motivado fundamentalmente, na opinião dos alunos, por duas razões: intenção de ingressar no mercado de trabalho e dificuldades económicas das famílias (Ministério da Educação, 1989).

Em 2009, Portugal apresentou uma taxa de abandono escolar de 31.2%, representando mais do dobro da média Europeia. Contudo, esta taxa manifesta a redução mais acentuada de todos os países da União Europeia (Eurostat, 2010).

Os resultados do estudo levado a cabo pelo PISA em 2003, no qual se pretendia avaliar as competências em Matemática dos alunos de 15 anos pertencentes à OCDE, demonstraram que os estudantes provenientes de famílias de NSE baixo apresentam, em média, 3.5 vezes mais probabilidade de alcançar as pontuações de níveis inferiores (OCDE, 2006). No entanto, em 2009, o estudo realizado pelo PISA revelou que Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias com baixos rendimentos que atingem melhores resultados em leitura, situando-se, pela primeira vez, na média da OCDE, sendo o 6.º país cujo sistema educativo melhor compensa as diferenças socioeconómicas (Serrão, Ferreira, & Sousa, 2009).

Os resultados do estudo de Abreu-Lima (2005), realizado em Portugal, com 215 famílias, sobre a avaliação do ambiente familiar através da aplicação do inventário HOME, corroboram a ideia de que o NSE e cultural constituem umas das variáveis com maior

poder explicativo da qualidade do ambiente familiar.

Diferentes estudos demonstram que, apesar de o NSE e cultural das famílias se relacionar com o desempenho escolar do adolescente, não significa que em grande parte das famílias de NSE baixo não se encontrem ambientes estáveis e de qualidade que possam contribuir para a obtenção de bons resultados académicos. A investigação de White (1982) revela que os alunos de famílias de NSE baixo podem obter bons resultados escolares, uma vez que as atitudes dos pais, o acompanhamento familiar, as expectativas em relação à escolaridade dos filhos, a participação em actividades culturais e potenciadoras de aprendizagens têm um maior impacto no desempenho escolar dos alunos, em comparação com o NSE das famílias. Na mesma linha, Amatea e colaboradores (2006) consideram que as crenças e as interacções familiares são melhores preditoras do sucesso escolar do que o NSE e a escolaridade dos pais.

Resumindo, a qualidade do ambiente familiar proporcionada ao adolescente assume-se como um factor marcante na sua realização escolar. Apesar de o NSE ter influência nas oportunidades que os pais proporcionam aos filhos, não explica por si só o desempenho escolar dos adolescentes. Tal como referido anteriormente, as actividades realizadas entre pais e filhos e as interacções familiares positivas são condições necessárias para um desempenho escolar com sucesso.

## **2. A Adolescência e o Desempenho Escolar**

Como constatado previamente, o acompanhamento da família é fundamental ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo.

Diversos estudos sobre famílias de diferentes NSE e culturais demonstram que existe uma forte associação entre o comportamento, a saúde e o desenvolvimento do adolescente e a qualidade da estimulação e apoio disponível no ambiente familiar (Bradley et al., 2000).

A adolescência não é só um “período de transição” entre a infância e a idade adulta, como também é uma fase cada vez mais alargada e distinta, em que se sentem e vivenciam tanto o mundo das crianças como o mundo dos adultos, sendo os comportamentos exploratórios e de experimentação mais acentuados (Cordeiro, 2009).



As mudanças com que o adolescente se depara relacionam-se com a interligação das características individuais e do ambiente ecológico (os sistemas sociais) no qual o adolescente interage activamente (e.g., família, escola, grupo de pares, etc.) (Garbarino, 1985).

Quando as características pessoais do adolescente e o apoio fornecido não estão em conformidade, podem ocorrer situações de *stress*, sendo estas encaradas por uns como estimuladoras do desenvolvimento e por outros como uma circunstância problemática (Cleto & Costa, 1996).

Desta forma, a adolescência é um período que envolve transições múltiplas e mudanças significativas, nomeadamente na relação do sujeito consigo próprio e com os outros.

De acordo com os objectivos que a HOME estipula para a fase da adolescência, o indivíduo deve ser capaz de se tornar um adulto saudável e funcional, capaz de adquirir os requisitos necessários (e.g., responsabilidade) para o trabalho e para as relações sociais (Bradley et al., 2000). Para cumprir este objectivo, os adolescentes devem ser capazes de realizar cinco tarefas principais de desenvolvimento, apresentadas no ponto seguinte.

## 2.1. Tarefas da Adolescência

As tarefas de desenvolvimento na adolescência abrangem a aceitação das mudanças físicas e psicossociais, a intensificação das relações com os pares, o estabelecimento das relações amorosas e o desenvolvimento da autonomia, encorajando o indivíduo a adquirir responsabilidade para lidar com o meio envolvente, consoante a cultura em que se insere (Small & Eastman, 1991).

Bradley e colaboradores (2000) referem-se a alguns autores (Havighurst, 1972; Steinberg, 1991) que comprovam que o adolescente deve ser capaz de a) desenvolver laços emocionais com os outros, caracterizados pela sensibilidade, mutualidade, responsabilidade e confiança; b) desenvolver uma imagem positiva de si mesmo; c) desenvolver a capacidade de tomar decisões informadas e conscientes; d) alcançar as habilidades básicas necessárias para participar com sucesso na escola e, futuramente, no trabalho; e) e desenvolver crenças e valores que servirão de base para o comportamento responsável e para a participação activa na comunidade. Assim, durante a adolescência, os

indivíduos deixam de ser tão dependentes do controlo parental, ganhando maior autonomia emocional e económica.

Bradley e Caldwell (1995) consideram que estas cinco tarefas são realizadas mais facilmente se o adolescente fizer parte de um contexto familiar responsivo e apoiante. O envolvimento das famílias em diversas experiências culturais e o acompanhamento nas actividades realizadas pelo adolescente fazem com que estas tarefas sejam cumpridas de forma mais natural e eficaz. A disponibilidade de materiais de aprendizagem, a previsibilidade das actividades, o ambiente físico seguro e esteticamente agradável são requisitos igualmente importantes para o cumprimento, por parte do adolescente, destas funções desenvolvimentais.

Apesar de se gerarem muitas vezes conflitos e problemas no seio familiar, particularmente em torno das questões sobre a autonomia e o controlo parental, a família é percebida, pelo adolescente, como uma rede de apoio social, na qual existe um forte suporte entre os seus membros (Palacios & Rodrigo, 1998).

A teoria do desenvolvimento ecológico defende que a relação entre a qualidade de vida dos adolescentes e a qualidade do apoio social depende da coesão familiar e do relacionamento que o adolescente estabelece com os seus pares (Bradley, 2003).

De um modo geral, a qualidade de vida do adolescente reflecte uma variedade de condições contextuais, entre os quais se destaca o NSE, a estrutura familiar (e.g., família monoparental), o conflito familiar, o rigor das regras familiares e a qualidade do ambiente físico e social em casa. Para além destes factores, a qualidade de vida do adolescente também está associada a vários aspectos da personalidade, incluindo a auto-percepção, as competências académicas, a saúde e o comportamento (Bradley & Corwyn, 2004).

## 2.2. O Adolescente e a Escolaridade

A adolescência é uma fase de transição e, por isso, gera preocupações substanciais acerca da própria capacidade de auto-regulação do indivíduo e da habilidade para controlar o que acontece em casa, na escola e na comunidade (Bradley & Corwyn, 2001).

Dada a importância da escolaridade durante esta fase, é natural que o desempenho académico esteja relacionado com a qualidade do ambiente familiar do adolescente (Bradley & Corwyn, 2004).

Nos grupos socioculturais desfavorecidos, os adolescentes são pressionados para ajudarem a família, ao invés de continuarem a escolaridade (Cooper, 1999).

Actualmente, o insucesso e o abandono escolar têm sido temas abordados, em larga escala e com bastante frequência, a nível político, das comunidades educativas, das famílias e mesmo da comunicação social. Consequentemente, a descoberta dos factores que originam as diferenças nos resultados escolares constitui-se como uma preocupação pertinente quer ao nível da investigação no âmbito das Ciências Sociais, quer ao nível dos sistemas educativos, especialmente, dos pais e professores, intervenientes directos na formação e educação dos alunos.

Um número considerável de alunos apresenta insucesso escolar, definido pelos representantes portugueses da União Europeia como “*a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos*” (Eurydice, 1995, p. 47), sendo a reprovação de ano o critério oficial para se definir o insucesso escolar (Formosinho & Fernandes, 1987).

De acordo com as conclusões do estudo “Estudantes à Entrada do Secundário”, levado a cabo pelo Ministério da Educação, no caso das retenções, metade dos alunos provindos das famílias menos escolarizadas (53.7%) sofreu uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar, enquanto, no extremo oposto, a incidência desse fenómeno é cerca de três vezes menor (16.5%) (GEPE, 2008).

Tendo como base diferentes estudos norte-americanos, 25% dos adolescentes apresentam dificuldades académicas, emocionais e comportamentais. Roeser, Eccles e Sameroff (1998) defendem que estas dificuldades podem influenciar a longo prazo o desempenho escolar, o bem-estar emocional e o sucesso profissional do adolescente.

De acordo com Marchesi (2006), o abandono escolar ocorre mais frequentemente na adolescência, o que torna especialmente importante o diálogo e o compromisso com o aluno, de forma a evitar que abandone as actividades escolares.

Marsh (1992) indica que a participação dos adolescentes em actividades extra-curriculares aumenta o interesse do aluno face à escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico. Na mesma óptica, Fejgin (1994; como citado em Beckett, 2002) e Hanson e Kraus (1999; como citado em Beckett) realizaram estudos longitudinais que comprovaram que a participação em actividades extra-curriculares desportivas melhora o desempenho académico de adolescentes.

O estudo do insucesso escolar poder-se-ia resumir à apresentação dos vários tipos de causas que estão na sua origem, como por exemplo, as más condições económicas da

família, os investimentos deficientes na educação e o mau sistema de ensino. Por outro lado, poder-se-ia culpar os próprios alunos, no sentido em que indivíduos pouco inteligentes não conseguem alcançar bons resultados. A desatenção, desmotivação e indisciplina poderão contribuir para um mau aproveitamento escolar. Quer as causas sejam de índole externa, não culpabilizando os alunos, ou pelo contrário tornando-os os principais responsáveis, deve-se ter em conta que estes indicadores são muito gerais (Duarte, 2000). Assim, constata-se que os factores responsáveis pelo sucesso escolar podem ser de variada ordem: relativos ao aluno (genético, psico-afectivo e relacional), relativos ao sistema de ensino (métodos utilizados e construção do papel do aluno) e relativos ao contexto familiar (valorização da aprendizagem e o papel dos pais como educadores) (Guerreiro, 1998).

Tendo em conta as implicações do insucesso escolar para o aluno, para a sua família, para a Educação e a sociedade em geral, realizaram-se muitos estudos nacionais e internacionais sobre esta temática. As retenções escolares continuam a ser dados relevantes que fundamentam a gravidade do insucesso académico em Portugal, apesar do Ministério da Educação (GEPE, 2010) apresentar uma diminuição do número de retenções no 3º ciclo de 19.7% (2004/2005) para 14% (2008/2009), sendo que o número de alunos que concluíram em 2009 o 9.º ano atingiu cerca de 120 mil quando em 2004/2005 se registou cerca de 80 mil (Ministério da Educação, 2009).

Esta preocupação é destacada nas conclusões do estudo PISA da OCDE (2006) que, em 2003, avaliou nos 40 países membros, diferentes competências dos alunos com 15 anos de idade. Apesar de os resultados dos alunos portugueses se registarem abaixo da média da OCDE, em comparação com os países membros, Portugal é o 4º país que mais progrediu em leitura e em matemática e o 2º país que mais progrediu em ciências (Serrão, Ferreira, & Sousa, 2009).

Os valores divulgados pelo Ministério da Educação (2009) permitem, ainda, concluir, que nos últimos quatro anos, aumentou o número de alunos que termina o ensino básico e que continua a frequentar o ensino secundário. Cerca de 60 mil alunos com mais de 15 anos, em situação de abandono escolar, frequentaram cursos de educação e formação, tendo grande parte, concluído o ensino básico. Deste modo, é fácil perceber que os cursos de educação e formação e os planos de recuperação permitiram aumentar o número de estudantes e melhorar os resultados escolares, traduzindo o esforço realizado pelas escolas, professores e alunos em prol de um ensino público de maior qualidade (Ministério da Educação, 2009).

Apesar dos resultados escolares do ano lectivo 2008/2009 confirmarem a tendência de redução do insucesso e abandono escolar dos alunos portugueses (Ministério da Educação, 2009), é de realçar que o insucesso escolar continua a ser uma realidade preocupante nos dias de hoje.

#### 2.2.1. Os Testes de Inteligência e o Desempenho Escolar dos Adolescentes

Os primeiros trabalhos em Psicologia Escolar acerca das dificuldades de aprendizagem e dos níveis de desempenho escolar consideravam quase exclusivamente as variáveis intelectuais dos indivíduos (Barros & Almeida, 1991).

De facto, a aplicação de provas psicológicas de inteligência no contexto escolar é muito frequente, pois permite analisar as potencialidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A sua aplicação já se realiza desde o início do século XX, como auxílio no diagnóstico de problemas cognitivos passíveis de explicar o insucesso escolar (Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008).

Numa tentativa de aproximação a uma definição de inteligência, Roazzi, Spinillo e Almeida (1991, p. 22) consideram que este conceito é concebido “*como uma habilidade que se desenvolve em contextos de vida particulares, em função de objectivos pragmáticos específicos e de exigências ambientais quanto à aprendizagem de novas habilidades e estratégias de adaptação*”.

A investigação (Almeida, 1988; Almeida & Lemos, 2005; Almeida, Lemos, Guisande, & Primi, 2008) tem demonstrado a existência de uma relação positiva entre os resultados em testes de inteligência e as classificações escolares. Estes testes incluem normalmente itens relacionados com as actividades e os conhecimentos adquiridos no contexto escolar (Roazzi et al., 1991).

Com base em Almeida (1988), Primi e Almeida (2000) os índices de correlação são mais elevados quando os processos cognitivos e o conteúdo dos itens nos testes de inteligência se aproximam das diferentes disciplinas. Quando os testes utilizam conteúdos verbais, as correlações entre os resultados nos testes de inteligência e o desempenho escolar são mais elevadas (Primi & Almeida, 2000)

Os estudos de Lemos e colaboradores (2008) demonstram que os testes de inteligência são considerados os melhores e mais eficazes preditores do desempenho académico. Assim, os indivíduos que têm melhores resultados escolares apresentam também melhores resultados nos testes de inteligência (Almeida & Primi, 2004; Almeida & Lemos, 2005). Contudo, importa referir que os instrumentos utilizados nas avaliações da

inteligência são “*construídos e aplicados com base em habilidades, conceitos, valores e características adoptadas e prestigiados pela classe média escolarizada das sociedades ocidentais industrializadas*” (Roazzi et al., 1991, p. 14).

Segundo o estudo de Almeida, Lemos, Guisande e Primi (2008), o ano de escolaridade tem um maior impacto no desempenho, comparativamente com a idade. Na elaboração dos testes de inteligência é mais adequado considerar o critério do ano de escolaridade em detrimento da idade dos adolescentes (Almeida et al., 2008), tal como acontece na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR) de Almeida (2003). A BPR constitui um instrumento eficiente e de rápida aplicação na avaliação das capacidades de raciocínio dos indivíduos (Primi & Almeida, 2000).

Em suma, a utilização da BPR revela-se um instrumento útil na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, por parte dos psicólogos escolares. A associação entre os resultados nos testes de inteligência e as notas escolares permite alguma informação para a explicação dos bons e fracos desempenhos escolares dos alunos (Almeida & Lemos, 2005).

**Capítulo II**

**Apresentação do estudo empírico**

.....

## **1. Enquadramento geral do estudo**

Na exposição teórica, apresentada anteriormente, verificou-se que o acompanhamento da família é muito importante, não só em idades mais precoces, como também ao longo da adolescência, atendendo às mudanças que lhe estão inerentes. O ambiente familiar pode contribuir para que o jovem adolescente consiga alcançar melhores resultados académicos, uma vez que o insucesso escolar se constitui como uma realidade preocupante nos dias de hoje.

O sucesso escolar assume um nível complexo por conjugar diferentes intervenientes, considerando-se as características individuais e os factores externos ao sujeito, entre os quais, o ambiente familiar.

Constatou-se que o NSE das famílias pode exercer influência na qualidade do ambiente familiar e, conseqüentemente, na realização escolar do adolescente.

Com o presente trabalho de investigação pretende-se analisar as relações entre o desempenho escolar de adolescentes, a qualidade do ambiente familiar e as capacidades de raciocínio de cada aluno, numa região com características sociodemográficas específicas.

O interesse por esta área emerge, em larga parte, da constatação da profunda importância da família nas vivências do indivíduo, especialmente no que respeita à sua realização académica, uma vez que se verificam elevadas taxas de insucesso e abandono escolar ao longo desta fase desenvolvimental.

A secção que se segue integra o desenho da investigação tendo em conta o objectivo em estudo e a caracterização da zona do Vale do Ave. Descreve-se ainda a metodologia utilizada, os participantes, os instrumentos e o procedimento seguido ao longo do trabalho.

## **2. Caracterização sociodemográfica da zona do Vale do Ave**

A zona do Vale do Ave situa-se no Noroeste de Portugal e é influenciada pela Bacia Hidrográfica do Rio Ave que lhe dá o nome, entre as cidades de Braga e Porto. Ocupa uma área de 1.246 km<sup>2</sup>, cerca de 6% da superfície da Região Norte e 1.4% da superfície Nacional, sendo composta por dez concelhos: Fafe, Guimarães, Póvoa de



Lanhoso, Póvoa de Varzim, Santo Tirso, Trofa, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão, Vila do Conde e Vizela (ADRAVE, 1998).

No século XV, com o início da expansão portuguesa, verificou-se o movimento migratório nesta zona do país para África, América e Brasil que se iria repetir geração após geração. No século XIX, o Brasil que na época era uma colónia portuguesa, tornou-se o pioneiro dos investimentos industriais na Região. Resultante desta situação, Vale do Ave, numa conjuntura estruturada, tornou a sua indústria têxtil num contributo valioso para o desenvolvimento económico do País. Desde aquela época que o Vale do Ave se tornou no segundo principal centro económico do Norte de Portugal antecedendo o Porto. Contudo, desde a década de 90 e até aos dias de hoje, o sector têxtil tem sido fortemente atingido pela crise económica que assolou o país e que originou fortes mudanças nos contextos familiares da população (ADRAVE, 1998).

Actualmente, o Vale do Ave é uma das regiões de maior densidade populacional a nível nacional, sendo a população jovem muito significativa e com um crescimento demográfico que ronda os 11% (de 1991 a 2001). A população do Vale do Ave não se centraliza nos centros urbanos, mas está presente por toda a região (povoamento disperso) e também representa a mais jovem população da Europa Ocidental. Estas duas características são essenciais sendo uma lacuna importante noutros locais do país.

Na região Norte, é a segunda zona que mais contribui para o emprego, sendo alto o volume de vendas no sector têxtil e no do calçado. Neste aspecto, Guimarães, Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão sobressaem por concentrarem 70% do emprego, no sector secundário (ADRAVE, 1998).

Uma vez que os participantes do presente estudo se inserem numa instituição de ensino do concelho de Santo Tirso, será dada particular relevância aos dados deste concelho.

De acordo com o Diagnóstico Social de Santo Tirso, constata-se que o sector secundário é o que mais emprega a população tirsense, seguido do terciário (ao nível dos serviços e comercialização) e por último o sector primário, pautado principalmente pela agricultura (Conselho Local de Acção Social, 2004).

Devido à grave crise económica que se tem vindo a fazer sentir, um dos principais problemas que afecta o concelho de Santo Tirso reside na taxa de desemprego, atingindo maioritariamente o sexo feminino em indivíduos com idade superior a 50 anos. A par desta situação, considera-se que a baixa escolaridade da população é outra das principais problemáticas do concelho em estudo, verificando-se um número significativo de sujeitos

que completaram unicamente o 1º ciclo do Ensino Básico (40%). Estes dados tornam-se ainda mais alarmantes, quando juntamos a este grupo a restante população que não tem qualquer escolaridade (18%) e os que a abandonaram no final do 2º ciclo (15%). Deste modo, 73% da população não possui a antiga escolaridade obrigatória (9º ano de escolaridade) (Conselho Local de Acção Social, 2004).

O concelho de Santo Tirso apresenta altas taxas de insucesso e abandono escolar, onde se verificam grandes dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico principalmente ao nível das línguas e da matemática. É de salientar que existe uma desvalorização global da frequência escolar, por parte dos familiares do meio local, dos familiares dos alunos e, nalguns casos, dos próprios alunos (Conselho Local de Acção Social, 2004). Torna-se importante realizar investigações que permitam averiguar as causas desta realidade, no sentido de se traçarem estratégias interventivas.

Patente também é o facto de estarem pouco desenvolvidas as práticas de participação cultural e lúdica, sendo indispensável a ocupação dos tempos livres das crianças e jovens do concelho de Santo Tirso. É de destacar que 70.8% dos adolescentes participantes neste estudo frequentam a Catequese e 25% fazem parte do grupo de Escuteiros. Estes últimos, de acordo com um estudo realizado por Royse (1998), têm uma auto-estima mais elevada em comparação com os jovens que nunca tiveram práticas de escutismo.

Resumindo, constata-se que a zona do Vale do Ave apresenta um elevado crescimento populacional, um baixo envelhecimento demográfico e um número significativo de jovens, comparativamente com a realidade portuguesa noutros locais. Porém, não se pode negligenciar o facto de haver baixos níveis de escolaridade e altas taxas de desemprego que afectam grande parte da população.

### **3. Objectivo orientador da investigação**

Tendo em conta o que foi apresentado anteriormente propõe-se o seguinte objectivo:

1. Comparar dois grupos de adolescentes, um dos quais com sucesso escolar e outro com insucesso escolar (ambos provenientes de famílias de NSE baixo da zona do Vale do Ave), ao nível da qualidade do ambiente familiar e das capacidades de raciocínio de cada aluno.

### **4. Método**

#### **4.1. Participantes**

Foram convidadas a participar neste estudo 41 famílias das zonas rurais dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, pertencentes à zona do Vale do Ave. No entanto, apenas 24 famílias aceitaram participar devido à incompatibilidade de horários e ao desconforto em facultar a entrada em sua casa, apesar de ter sido mencionado que se trataria de uma recolha de dados apenas para fins de investigação, sendo assim garantida a sua confidencialidade.

Todas as famílias apresentam um NSE baixo, definido com base nos anos de escolaridade e na profissão dos pais, usufruindo grande parte de subsídios familiares.

A selecção dos participantes foi feita por conveniência, através dos registos escolares e dos dossiers individuais dos adolescentes, de modo a incluir na amostra alunos da mesma instituição de ensino que se encontravam a frequentar o 7º e 8º anos de escolaridade com sucesso e insucesso escolar. No que concerne aos dois grupos seleccionados, os alunos pertencentes ao grupo de sucesso escolar apresentam no seu historial escolar do 2º e 3º ciclos classificações de 4 e/ou 5 em todas as disciplinas curriculares, sem retenções e, no final do 1º Período do ano lectivo 2009/2010, obtiveram níveis 4 e/ou 5 em todas as disciplinas. Quanto ao grupo de insucesso escolar consideraram-se alunos com pelo menos uma retenção escolar no 2º e/ou 3º ciclos e com

três ou mais classificações negativas no final do 1º Período do ano lectivo referido. Importa referir que, devido aos critérios de selecção, alguns alunos não se englobaram em nenhum dos grupos considerados, como é o caso de alunos com níveis 3 no percurso escolar do 2º e/ou 3º ciclos ou no 1º Período do ano lectivo 2009/2010.

No ano lectivo 2009/2010, o grupo de adolescentes é composto por 15 raparigas e 9 rapazes que frequentam o 7º e 8º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

No ano lectivo seguinte (2010/2011), o mesmo grupo de adolescentes apresenta idades entre os 13 e os 16 anos e frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. É de notar que três adolescentes do grupo de insucesso escolar ficaram retidos no ano lectivo de 2009/2010.

## 4.2. Instrumentos

### 4.2.1. Questionário sociodemográfico

O Questionário sociodemográfico (cf. Anexo 1) foi construído no âmbito desta investigação para recolher informações essenciais sobre as famílias participantes no estudo. Este questionário corresponde a uma sintética caracterização sociodemográfica que inclui dados do encarregado de educação, do adolescente e do agregado familiar em geral.

No que diz respeito ao encarregado de educação reúnem-se os seguintes dados: parentesco com o adolescente, idade, nível de escolaridade completo, profissão e situação profissional. Para os adolescentes, o questionário engloba questões referentes à ocupação dos tempos livres, assim como o tempo dispensado por semana para essas actividades. Relativamente ao agregado familiar é questionado o número de elementos total da família e respectivas idades, situação profissional e número de horas semanais de trabalho, entre outros dados relevantes, como a posse de carro e situação familiar actual (famílias nucleares, monoparentais, entre outras).

### 4.2.2. Inventário HOME

O inventário *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME Inventory) de Caldwell & Bradley (2003) é um dos instrumentos de avaliação mais utilizados na investigação acerca das características dos contextos familiares, permitindo

de uma forma relativamente económica em termos de tempo, uma imagem precisa desse contexto (Abreu-Lima, 2003).

Como referido no capítulo anterior, a HOME apresenta quatro versões de avaliação do ambiente familiar, desde a infância até à adolescência. A versão utilizada neste estudo refere-se à versão dos adolescentes (cf. Anexo 2), traduzida e adaptada por Abreu-Lima e Cruz (2003), docentes e investigadoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Esta versão destina-se a famílias com filhos entre os 11 e os 15 anos, compreendendo 60 itens organizados em sete subescalas: Ambiente físico (7 itens); Materiais de aprendizagem (10 itens); Modelagem (10 itens); Promoção da Auto-suficiência (6 itens); Actividades Reguladoras (10 itens); Variedade de Experiências (8 itens); e Aceitação e Responsabilidade (9 itens). Esta versão foi desenvolvida mais recentemente sendo aquela relativamente à qual existem menos referências na literatura (Abreu-Lima, 2003).

Tal como acontece com as outras versões da HOME, a versão para os adolescentes (11-15 anos) é administrada através da conciliação da observação directa e da entrevista semi-estruturada com a presença de pelo menos um dos progenitores e o adolescente (Abreu-Lima & Cruz, 2003). Neste sentido, a informação recolhida no momento da entrevista é muito mais completa, quando comparada com a distribuição de questionários ou a realização de entrevistas noutros contextos. É de salientar que os autores fornecem indicações precisas acerca da administração e cotação do inventário.

De seguida, serão apresentadas, de forma sucinta, as diferentes subescalas que compõem a versão utilizada neste estudo.

Na primeira subescala da HOME, em que é avaliado o *Ambiente Físico*, todos os itens são de observação, excepto o primeiro item que é misto, pretendendo analisar o espaço físico da casa, assim como o meio envolvente. A segunda subescala avalia o apoio parental à aprendizagem e ao desenvolvimento do adolescente, sendo que, os critérios avaliados dizem respeito, essencialmente, à existência de *Materiais de Aprendizagem*. A subescala que avalia a *Modelagem* tem como principal objectivo identificar o comportamento da figura parental, enquanto modelo positivo para o adolescente. A quarta subescala da HOME *Promoção da Auto-suficiência* reflecte os esforços parentais para tornar o adolescente auto-suficiente através do treino que promoverá a aquisição de competências mais responsáveis por parte do(a) filho(a). A subescala *Actividades Reguladoras* avalia se o ambiente familiar é marcado por regras, que conduzem a um ambiente familiar mais organizado. A *Variedade de Experiências* constitui a sexta

subescala e envolve actividades que consideram o adolescente como fazendo parte de uma família activa, que se envolve em rotinas diárias e saídas sociais. Por último, a subescala *Aceitação e Responsabilidade* pretende reflectir a relação e a interacção entre os pais e os adolescentes (Abreu-Lima & Cruz, 2003).

A cotação da entrevista é realizada pelo entrevistador através da pontuação de cada item da HOME. Tal como exposto anteriormente, a escala combina itens de entrevista e itens de observação, sendo os primeiros cotados com base nas respostas do progenitor às perguntas do entrevistador (e.g., *falámos anteriormente sobre falar com o seu (sua) filho(a) sobre os perigos da droga. E se suspeitasse que ele/a já tinha experimentado? Como saberia? O que faria para ter a certeza?*), e os segundos cotados após a entrevista têm por base as observações realizadas (e.g., *a casa ou o apartamento não tem elementos estruturais potencialmente perigosos ou que coloquem em risco a saúde das pessoas*). Desta forma, cada item é cotado, quanto à sua presença ou ausência, correspondendo a uma cotação binária, sendo que quanto maior for a pontuação total do inventário HOME, melhor será a qualidade do ambiente familiar.

No presente estudo, as entrevistas oscilaram entre os 45 e os 90 minutos, realizando-se, maioritariamente, na presença da mãe.

#### 4.2.3. Bateria de Provas de Raciocínio

Com base no Manual Técnico de Almeida e Lemos (2006), a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR) é composta por três versões de um conjunto de provas que pretendem avaliar as capacidades de raciocínio de alunos entre o 5º e 12º anos de escolaridade. A versão BPR 5/6 destina-se a alunos do 5º e 6º anos de escolaridade (2º Ciclo), a versão BPR 7/9 aos alunos entre o 7º e 9º anos (3º Ciclo), e a versão BPR 10/11 aos alunos entre o 10º e 12º anos de escolaridade (Ensino Secundário).

Este conjunto de provas psicológicas avalia habilidades cognitivas (raciocínio), recorrendo a tarefas de conteúdo diferenciado (figurativo-abstracto, numérico, verbal, mecânico e espacial) (Almeida & Lemos, 2006).

A versão utilizada neste estudo refere-se à BPR 7/9 e é composta por cinco provas, sendo definido para cada uma delas um tempo limite de realização: a prova RA ou de raciocínio abstracto (5 minutos) é formada por analogias envolvendo figuras sem qualquer significado aparente; a prova RN ou de raciocínio numérico (10 minutos) é formada por sequências numéricas, lineares ou alternadas; a prova RV ou de raciocínio verbal (4 minutos) é formada por analogias tomando as relações entre palavras; a prova RM ou de

raciocínio mecânico (8 minutos) apresenta problemas associados a experiências do quotidiano, abrangendo também conhecimentos básicos de física e mecânica; e a prova RE ou de raciocínio espacial (9 minutos) é formada por séries, lineares ou alternadas, de cubos em movimento.

A aplicação da bateria não oferece dificuldades, sendo que as instruções, os exemplos e os exercícios de treino estão incluídos no caderno de provas, assim como o tempo atribuído a cada prova.

O material necessário para a aplicação destas provas engloba o exemplar da prova, a folha de respostas, um cronómetro e alguns lápis nas aplicações colectivas.

A cotação da prova é realizada somando o número de itens correctamente respondidos, não sendo feito descontos por respostas erradas. Na prova de raciocínio numérico (RN) é necessário que os dois valores estejam correctos e na ordem respectiva para que seja atribuída ao aluno a pontuação máxima, correspondente a um ponto por item. Quando o aluno identifica os dois valores correctos, embora em posição trocada, é dada uma pontuação intermédia (meio ponto).

É de salientar a possibilidade de cálculo de uma nota global na BPR considerando as quatro ou as cinco provas de acordo com a versão utilizada. Essa nota global assume-se como uma medida da capacidade geral de raciocínio, tendo em consideração diferentes tipos de tarefa (Almeida & Lemos, 2006).

#### 4.3. Procedimento

Primariamente, numa das reuniões da Escola, obteve-se o consentimento informado da Directora Pedagógica da Instituição de ensino (cf. Anexo 3), bem como das famílias participantes do estudo (cf. Anexo 4), a fim de se poder efectuar um levantamento de informação dos alunos do 7º e 8º anos em situação de sucesso e insucesso escolar. É de notar que todo o processo de recolha de dados para este trabalho foi efectuado em colaboração com uma outra mestranda que também implementou um estudo congénere, utilizando informação relativa ao inventário HOME.

Procedeu-se à análise do historial académico dos alunos, através da consulta dos seus resultados escolares de anos anteriores, assim como das pautas de avaliação referentes ao 1º Período do ano lectivo 2009/2010. Aquando da consulta do dossier individual retirou-se a informação alusiva à escolaridade e profissão dos progenitores, sendo assim possível definir os dois grupos de alunos.

Numa primeira etapa, os pais dos alunos seleccionados foram contactados através de uma carta enviada para casa, por intermédio de uma das Psicólogas da Instituição, na qual se explicou o objectivo da investigação e se garantiu a confidencialidade dos dados. Posteriormente, procedeu-se ao contacto telefónico com cada família, no qual foram novamente facultadas as informações mais relevantes para se proceder à entrevista no contexto familiar. Nestes contactos foram igualmente agendadas as entrevistas com as famílias, atendendo à sua disponibilidade.

Anteriormente à realização das entrevistas com as famílias, uma entrevistadora licenciada em Psicologia e mestranda na FPCEUP aplicou a HOME a uma família não participante neste estudo. O registo audiovisual serviu como treino de cotação para as outras duas entrevistadoras, sendo uma estudante do Mestrado Integrado em Psicologia na FPCEUP, autora do presente estudo e a outra colaboradora na FPCEUP e mestre em Psicologia. Após a realização da entrevista em contexto familiar, a entrevistadora licenciada em Psicologia reuniu-se com a autora do presente estudo e com a colaboradora na FPCEUP para apresentar e explicar o modo de cotação através do registo audiovisual da entrevista. Desta forma, foi possível esclarecer, entre as três entrevistadoras, algumas dúvidas acerca da aplicação e cotação do inventário HOME.

A realização das entrevistas no contexto familiar decorreu entre os meses de Fevereiro e Abril de 2010. A fim de existir um maior rigor no processo de recolha de informação relativo ao inventário HOME, seguiu-se o protocolo de entrevista semi-estruturada com base nos seus itens, mantendo-se um ambiente informal e uma conversa “amigável” com os pais, em alguns casos apenas com o pai ou com a mãe. De acordo com os critérios exigidos pela HOME, consideraram-se imprescindíveis três condições, a saber: (1) a presença e disponibilidade de um dos progenitores, (2) a presença do adolescente e (3) a casa como local de aplicação da entrevista, de forma a obter maior precisão e veracidade nas questões de observação.

Inicialmente, a carta com o pedido de permissão para a realização do presente estudo solicitado à Directora Pedagógica e às famílias englobou apenas a autorização da aplicação do inventário HOME. No ano lectivo seguinte (2010/2011), requereu-se novamente um pedido de autorização à Directora da Instituição e enviou-se uma carta aos pais (cf. Anexo 5) a solicitar a aplicação de uma Bateria de Provas de Raciocínio aos alunos, a frequentarem actualmente 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. É de salientar que este pedido já tinha sido feito verbalmente após a realização da entrevista sobre a qualidade do ambiente familiar e todos os pais concordaram com a sua aplicação.



A Bateria de Provas foi aplicada pela autora do presente estudo e pela Licenciada em Psicologia e Mestranda na FPCEUP, também Psicóloga na Instituição, a todos os alunos no início do mês de Novembro de 2010, decorrendo no tempo atribuído a aulas de sessenta minutos. Apenas no caso de uma das alunas a aplicação foi feita individualmente pela autora deste trabalho, no mesmo dia em casa da aluna, por incompatibilidade de horário da mesma em participar na sessão colectiva. Previamente à aplicação da bateria, os alunos foram informados dos objectivos do estudo e da confidencialidade dos dados.

A aplicação da bateria não ofereceu dificuldades, tendo os alunos percebido com relativa facilidade as instruções facultadas, tal como previsto no Manual Técnico da Bateria (Almeida & Lemos, 2006).

Para se proceder ao tratamento dos dados e fazer-se análises descritivas e comparativas entre os dois grupos, utilizou-se o *software* estatístico SPSS para Windows (versão 18.0).

**Capítulo III**

**Apresentação dos resultados**

.....

## 1. Caracterização sociodemográfica do grupo de sucesso e de insucesso escolar

No quadro 1 apresenta-se a caracterização sociodemográfica dos dois grupos em estudo, em função dos anos de escolaridade e situação profissional dos Pais e da participação dos adolescentes em actividades de tempos livres.

**Quadro 1.** Caracterização sociodemográfica dos grupos definidos por desempenho escolar.

	Grupo de Sucesso Escolar N=12		Grupo de Insucesso Escolar N=12	
	M (DP)	Mín-Máx	M (DP)	Mín-Máx
Anos de escolaridade – Mãe	6.92 (1.73)	4-9	5.33 (1.61)	4-8
Anos de escolaridade – Pai	7.17 (2.52)	4-11	6.33 (2.43)	4-12
	N (%)		N (%)	
Mães desempregadas	3 (25%)		2 (16.7%)	
Pais desempregados	1 (8.3%)		0 (0%)	
Recebem subsídio escolar	5 (41.7%)		8 (66.7%)	
	M (DP)	Mín-Máx	M (DP)	Mín-Máx
Idade dos adolescentes na aplicação da HOME	12.92 (.79)	12-14	14.17 (.72)	13-15
Nº de actividades de tempos livres dos adolescentes	2.33 (1.61)	0-4	1.17 (.94)	0-3

Através da análise do quadro 1, constata-se que em média os progenitores participantes no estudo, não possuem os 9 anos de escolaridade, até há pouco considerada, em Portugal, como a escolaridade mínima obrigatória. Contudo, em média, os progenitores do grupo de sucesso escolar apresentam mais anos de escolaridade.

Salienta-se que no grupo total, 20.8% das mães participantes se encontram desempregadas, ao passo que no caso dos pais apenas um está desempregado, correspondendo ao grupo de sucesso escolar. No grupo de insucesso escolar, um pai está reformado e não se conhece a situação profissional de um outro.

Mais de metade das famílias do presente estudo recebem subsídio escolar, que é facultado de acordo com a carência de cada família, sendo analisados todos os seus rendimentos. Este dado não é surpreendente, uma vez que se tem assistido ao agravamento de algumas problemáticas familiares na zona do Vale do Ave.

Por último, constata-se que os adolescentes do grupo de sucesso escolar participam em mais actividades de tempos livres do que os do grupo de insucesso escolar.

## 2. Fidelidade do inventário HOME

Para se analisar a fidelidade dos resultados, procedeu-se ao estudo da consistência interna através do cálculo do *alpha de Cronbach*. A análise desta fidelidade permite determinar o grau de confiança e exactidão dos resultados, bem como averiguar se os itens que compõem a HOME se apresentam como um todo homogéneo – consistência interna (Almeida & Freire, 2000).

**Quadro 2.** Valores de *alpha* de Cronbach para as subescalas da HOME e nota global.

Subescalas	Nº Itens	Valor de alpha
Ambiente Físico	7	.74
Materiais de Aprendizagem	10	.72
Modelagem	10	.47
Promoção da Auto-suficiência	6	.43
Actividades Reguladoras	10	.32
Variedade de Experiências	8	.38
Aceitação e Responsividade	9	.75
Global	60	.86

Como se pode ver no quadro 2, o valor de *alpha* para a nota global da escala é muito promissor<sup>1</sup> (.86). Como é notório através da leitura do quadro, algumas das subescalas da HOME apresentam valores de consistência baixos e, por isso, não serão alvo de análise comparativa.

Posteriormente, procedeu-se à análise das correlações entre os itens e o valor total da escala, verificando-se que três dos itens apresentam uma correlação negativa com o valor total. Porém, optou-se por não eliminar esses itens, uma vez que a sua remoção não altera o valor de *alpha* do total da escala (*O progenitor participa regularmente nas actividades da igreja e/ou colabora com alguma organização não governamental com assiduidade; O progenitor exige que o/a adolescente durma em casa durante o período escolar; O progenitor come pelo menos uma refeição por dia, a maior parte dos dias, com o pai e a mãe*).

---

<sup>1</sup> Adoptou-se o critério recomendado por Almeida e Freire (2000) e por Pallant (2001), tendo o *alpha de Cronbach* de ser igual ou superior a .70 para a observância de fidelidade.

### 3. Qualidade do ambiente familiar nos grupos de sucesso e de insucesso escolar

O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos no inventário HOME em ambos os grupos, sendo posteriormente comparada a nota global através do teste *t*-Student.

**Quadro 3.** Médias e desvios-padrão do grupo de sucesso escolar e do grupo de insucesso escolar nas subescalas da HOME e nota global.

	Grupo com Sucesso Escolar N=12		Grupo com Insucesso Escolar N=12	
	M (DP)	Mín-Máx	M (DP)	Mín-Máx
<b>Subescala 1 – Ambiente Físico</b>	6.75 (.62)	5-7	6.08 (1.51)	3-7
<b>Subescala 2 – Materiais de Aprendizagem</b>	8.17 (1.59)	5-10	5.67 (1.88)	3-8
<b>Subescala 3 – Modelagem</b>	6.92 (1.24)	5-9	5.08 (1.83)	1-7
<b>Subescala 4 – Promoção da Auto-suficiência</b>	4.58 (1.31)	2-6	3.17 (.94)	1-4
<b>Subescala 5 – Actividades Reguladoras</b>	8.92 (1)	7-10	8.25 (1.42)	6-10
<b>Subescala 6 – Variedade de Experiências</b>	5.5 (1.17)	4-7	4.25 (1.36)	3-7
<b>Subescala 7 – Aceitação e Responsabilidade</b>	9 (.00)	9-9	8.08 (1.5)	4-9
<b>HOME – nota global</b>	49.83 (4.37)	43-56	40.58 (6.49)	27-47

A análise do quadro 3 revela resultados superiores no grupo de sucesso escolar em todas as subescalas e na nota global da HOME.

Para se verificar se as diferenças entre os dois grupos são significativas, comparou-se a nota global através da aplicação do teste paramétrico *t*-Student para amostras independentes. Embora a dimensão das amostras seja inferior a 30 sujeitos, recorreu-se a este teste, tendo em conta que o grupo total apresenta distribuição normal, de acordo com os valores do teste de Kolmogorov-Smirnov ( $p=.07$ ) (Pestana & Gajreiro, 2000).

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de sucesso e o grupo de insucesso escolar, ao nível dos resultados no total da escala ( $t=4.098$ ;  $p<.001$ ).

Comprova-se que existem diferenças estatisticamente significativas na qualidade do ambiente familiar entre adolescentes com sucesso escolar e adolescentes com insucesso escolar, uma vez que os adolescentes com bom rendimento escolar obtêm valores mais elevados tanto nas subescalas como no valor total do inventário HOME.

#### 4. Capacidades de raciocínio dos alunos nos grupos de sucesso e de insucesso escolar

Uma vez avaliada a qualidade do ambiente familiar nos grupos de sucesso e de insucesso escolar, procedeu-se à análise dos resultados obtidos na BPR nos dois grupos, comparando-se os resultados através do teste *t*-Student.

**Quadro 4.** Médias e desvios-padrão do grupo de sucesso e de insucesso escolar em cada prova da BPR e nota global, e comparação dos dois grupos com a aplicação do teste *t*-Student.

	Grupo com Sucesso escolar N= 12	Grupo com Insucesso escolar N= 12	
	M (DP)	M (DP)	Teste <i>t</i> -Student <i>t</i> (22)
Raciocínio Abstracto	15,3 (2,9)	9,4 (4,2)	4.01**
Raciocínio Numérico	10,8 (5,2)	6,2 (4,2)	2.44*
Raciocínio Verbal	16,3 (2,4)	12,7 (3,1)	3.22**
Raciocínio Mecânico	9,2 (2,8)	7,5 (2,1)	1.66
Raciocínio Espacial	10,1 (4,4)	6,8 (3,2)	2.12*
BPR - nota global	13,4 (3)	9,1(2,6)	3.72**

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$

Tal como nos resultados da HOME, utilizou-se o teste *t*-Student, atendendo a que o grupo total apresenta distribuição normal, de acordo com os valores do teste de Kolmogorov-Smirnov ( $p=.20$ ).

Confirma-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas capacidades de raciocínio entre adolescentes com sucesso escolar e insucesso escolar, uma vez que o

grupo de sucesso escolar alcança resultados estatisticamente superiores no valor total e nas provas da BPR, excepto na de Raciocínio Mecânico.

## **5. Estudo correlacional dos anos de escolaridade dos Pais, nota HOME, nota BPR e sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes**

Analisando o quadro abaixo, pode-se ver que existe uma correlação positiva moderada<sup>2</sup> entre os anos de escolaridade dos Pais e a nota global da HOME, indicando que ambientes familiares de maior qualidade estão associados a valores mais elevados ao nível da escolaridade dos Pais.

A escolaridade das mães também apresenta uma correlação positiva moderada com o sucesso ou insucesso escolar do adolescente, com a Prova de Raciocínio Verbal e a nota global da BPR.

Observa-se uma correlação positiva alta entre a escolaridade das mães e a Prova de Raciocínio Numérico e uma correlação positiva moderada entre a escolaridade dos pais e esta última.

Verifica-se uma correlação positiva alta entre o sucesso ou insucesso escolar do adolescente e as notas globais da HOME e da BPR, demonstrando que melhores resultados académicos se associam a valores mais elevados ao nível da qualidade do ambiente familiar e das capacidades de raciocínio dos alunos.

Por fim, constata-se uma correlação positiva moderada entre os resultados das notas globais da HOME e da BPR. Isto parece indicar que ambientes familiares de maior qualidade estão associados a um melhor desempenho intelectual dos adolescentes e, por conseguinte, a melhores resultados académicos.

---

<sup>2</sup> Classificação proposta por Cohen (1998; como citado em Pallant, 2001) para determinar a força de relação entre duas variáveis: a) correlação baixa ( $r=.10$  a  $.29$  ou  $r=-.10$  a  $-.29$ ), b) correlação moderada ( $r=.30$  a  $.49$  ou  $r=-.30$  a  $-.49$ ) e c) correlação alta ( $r=.50$  a  $1.0$  ou  $r=-.50$  a  $-1.0$ ).

**Quadro 5.** Inter-correlações (Pearson) entre os anos de escolaridade dos Pais, os resultados da HOME e da BPR e o Sucesso ou Insucesso escolar dos adolescentes.

	Nº de anos completos de escolaridade da mãe (N=24)	Nº de anos completos de escolaridade do pai (N=24)	Sucesso ou Insucesso escolar	HOME – nota global	Prova de Raciocínio abstracto	Prova de Raciocínio numérico	Prova de Raciocínio verbal	Prova de Raciocínio mecânico	Prova de Raciocínio espacial	BPR – nota global
Nº de anos completos de escolaridade da mãe (N=24)	1									
Nº de anos completos de escolaridade do pai (N=24)	.483*	1								
Sucesso ou Insucesso escolar	<b>.443*</b>	.173	1							
HOME – nota global	<b>.423*</b>	<b>.410*</b>	<b>.658**</b>	1						
Prova R. Abstracto	.383	.169	.650**	.353	1					
Prova R. Numérico	<b>.509*</b>	<b>.464*</b>	.461*	.210	.638**	1				
Prova R. Verbal	<b>.464*</b>	.364	.566**	.341	.479*	.693**	1			
Prova R. Mecânico	.187	.160	.334	-.049	.092	.474*	.510*	1		
Prova R. Espacial	.293	.316	.412*	.254	.607**	.611**	.401	.189	1	
BPR – nota global	<b>.492*</b>	<b>.402</b>	<b>.621**</b>	<b>.304</b>	.786**	.921**	.766**	.498*	.787**	1

\*p<.05; \*\*p<.01



**Capítulo IV**

**Discussão dos resultados**

.....

## **Introdução**

Neste capítulo serão sistematizados os resultados anteriormente apresentados, à luz das concepções teóricas e da investigação neste domínio

O presente estudo pretendia comparar a qualidade do ambiente familiar as capacidades de raciocínio de adolescentes com sucesso escolar e adolescentes com insucesso escolar, na zona do Vale do Ave.

### **1. Caracterização sociodemográfica do grupo de sucesso e de insucesso escolar**

Num primeiro momento, caracterizou-se os dois grupos em estudo em termos sociodemográficos, verificando-se baixos níveis de escolarização dos Pais em ambos os grupos. Apesar de não serem atingidos, em média, os 9 anos de escolaridade, até recentemente considerados o mínimo obrigatório em Portugal, os Pais do grupo com sucesso escolar apresentam, em média, níveis de escolaridade superiores, em comparação com os do grupo com insucesso escolar. A diferença verificada é relevante, uma vez que o nível de escolaridade dos Pais influencia o desempenho escolar dos filhos (Ferreira & Veloso, 2003). Esta ideia é reforçada pelos resultados do estudo “Estudantes à Entrada do Secundário”, levado a cabo pelo Ministério da Educação, que demonstram que o nível de instrução dos progenitores se revela essencial na compreensão do desempenho escolar dos filhos. Ou seja, os estudantes cujas famílias possuem menores recursos escolares têm menos probabilidade de apresentarem sucesso escolar (GEPE, 2008).

Verificou-se, ainda, que os progenitores dos dois grupos não apresentam taxas elevadas de desemprego, considerando a realidade da zona do estudo. No entanto, existe um maior número de mães desempregadas nos dois grupos (cerca de 21%) do que o número de pais em igual situação profissional (1%). Este dado espelha a situação vivida em Portugal, uma vez que o desemprego feminino é maioritário (54.1%), comparativamente com o masculino (45.9%). Salienta-se que 50.2% das mulheres desempregadas tem escolaridade inferior ao 3º CEB (IEFP, 2011).

Atendendo ao baixo NSE das famílias do estudo, mais de metade dos adolescentes participantes (54.2%) provem de famílias carenciadas, às quais são atribuídos subsídios escolares, sendo a maior percentagem do grupo com insucesso escolar.

Em relação aos adolescentes participantes no estudo, constata-se que no momento da aplicação do inventário HOME, os adolescentes do grupo de sucesso escolar apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. No grupo com insucesso escolar, as idades oscilam entre os 13 e os 15 anos. É notório que o grupo com sucesso escolar participa, em média, em mais actividades extra-curriculares do que o grupo de insucesso escolar. Esta informação é pertinente, na medida em que alguns estudos demonstram que os alunos que participam em actividades extra-curriculares apresentam um melhor desempenho académico (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987).

A prática de actividades extra-curriculares constitui uma fonte de realização pessoal, favorece a inserção social, a saúde, a aquisição de valores, o espírito de inter-ajuda e pode mesmo conduzir ao êxito pessoal e profissional.

Resumindo, as famílias com filhos que têm sucesso escolar apresentam níveis mais elevados de escolaridade, mesmo não atingindo, em média, o 9º ano. O grupo de sucesso escolar também participa em mais actividades extra-curriculares, comparativamente com o grupo de insucesso escolar.

## **2. e 3. Fidelidade do inventário HOME e Qualidade do ambiente familiar nos grupos de sucesso e de insucesso escolar**

Antes de se realizar qualquer análise que incluísse a variável do ambiente familiar, analisou-se as qualidades psicométricas do instrumento utilizado. Para isso, calculou-se a consistência interna do inventário HOME através do *alpha de Cronbach*, obtendo-se um valor promissor de .86. As subescalas que compõem o instrumento apresentam valores de consistência baixos, tendo sido apenas utilizada a nota global para se comparar a qualidade do ambiente familiar dos dois grupos em estudo.

Tal como esperado, obteve-se resultados superiores no grupo de sucesso escolar, comparativamente com os do grupo de insucesso escolar na nota global da escala, demonstrando a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da

qualidade do ambiente familiar dos dois grupos em estudo ( $t=4.098$ ;  $p<.001$ ). Verifica-se, igualmente, uma maior tendência nas famílias cujos adolescentes têm sucesso escolar em obterem valores superiores em todas as subescalas da HOME.

De acordo com os resultados do estudo realizado por Korkmaz (2007), quanto maior a participação e envolvimento parental na vida escolar dos filhos, melhores serão os resultados académicos dos mesmos. Revela-se fundamental o acompanhamento dos progenitores nas actividades escolares dos filhos, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa.

Assim, os resultados do presente estudo parecem salientar que os adolescentes com sucesso escolar provêm de melhores ambientes familiares, mesmo quando todas as famílias apresentam NSE baixo. Tal facto, demonstra que mesmo que a criação diversificada de experiências seja favorecida pelo NSE elevado, verifica-se que a preocupação em fornecer este tipo de experiências, bem como a estimulação da aprendizagem através de recursos e materiais, não dependem apenas de factores económicos. Embora se considere que o NSE baixo das famílias influencia de forma negativa o rendimento académico dos adolescentes, as famílias que proporcionam um ambiente estimulante e enriquecedor podem desafiar as circunstâncias socioeconómicas (Redding, 2002).

#### **4. Capacidades de raciocínio dos alunos nos grupos de sucesso e de insucesso escolar**

Apesar da qualidade do ambiente familiar estar possivelmente associada ao desempenho escolar do aluno, as competências cognitivas do adolescente assumem igualmente grande importância.

A este respeito, a investigação (Almeida, 1988; Almeida & Lemos, 2005; Almeida, Lemos, Guisande, & Primi, 2008) tem demonstrado uma correlação positiva estatisticamente significativa entre os resultados em testes de inteligência e os resultados académicos dos estudantes.

Deste modo, procedeu-se à análise dos resultados obtidos nos dois grupos definidos por desempenho escolar, nas provas da BPR e nota global.

Tendo em conta a revisão da literatura (Lemos et al., 2008), tal como esperado, obteve-se resultados mais elevados no grupo de sucesso escolar, comparativamente com os do grupo de insucesso escolar na nota total e em todas as provas da BPR, existindo

diferenças estatisticamente significativas ao nível das capacidades de raciocínio dos adolescentes dos dois grupos em estudo ( $t=3.72$ ;  $p<.01$ ).

Apesar de na prova de Raciocínio Mecânico as diferenças entre os dois grupos não serem estatisticamente significativas, o grupo de sucesso escolar obteve resultados superiores. Contudo, o grupo de sucesso escolar apresentou os resultados mais baixos nesta prova, comparativamente com as restantes provas da BPR, podendo ser explicado pelo facto de esta prova não apresentar conteúdos académicos. Em contrapartida, ambos os grupos obtiveram os resultados mais elevados na prova de Raciocínio Verbal. Estes resultados corroboram os dados encontrados no estudo de Lemos e colaboradores (2008), que demonstram que os níveis de correlação são superiores quando o conteúdo da prova e das disciplinas são similares (Almeida, 1988; Primi & Almeida, 2000).

Apoiado nas normas nacionais disponíveis, também é possível reportar os resultados dos dois grupos às cinco classes: superior, média superior, média, média inferior e inferior (Almeida & Lemos, 2006). Assim, o grupo com sucesso escolar aproxima-se da classe média superior ( $M=3.6$ ;  $DP=.79$ ), enquanto o grupo de insucesso escolar apresenta valores mais baixos, correspondendo à classe média inferior ( $M=2.4$ ;  $DP=.52$ ).

## **5. Estudo correlacional dos anos de escolaridade dos Pais, nota HOME, nota BPR e sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes**

Por fim, correlacionou-se os anos de escolaridade dos Pais, a nota global da HOME, as notas das provas e nota global da BPR e o sucesso ou insucesso escolar dos adolescentes.

Verificou-se uma correlação positiva moderada entre os anos de escolaridade dos Pais e a nota global da HOME, o que demonstra que os resultados do inventário HOME são significativamente influenciados pela escolaridade dos Pais dos adolescentes.

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de que quanto maior é o nível de escolaridade dos Pais, maior será a preocupação e sensibilidade com a estimulação intelectual dos filhos. De acordo com a revisão da literatura, as expressões parentais de afecto e as actividades verbais de conversação entre pais e filhos são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo (Redding, 2002).

Conclui-se que ambientes familiares de maior qualidade estão associados a valores mais elevados ao nível da escolaridade dos Pais. Assim, o nível de escolaridade materno explica cerca de 18% da variância das notas HOME e a escolaridade dos pais explica uma parte menor, mas igualmente relevante, de cerca de 17%.

Da mesma forma, a escolaridade das mães também apresenta uma correlação positiva moderada com o sucesso ou insucesso escolar do adolescente, com a prova de Raciocínio Verbal e a nota global da BPR. Por sua vez, a escolaridade dos pais apresenta uma correlação positiva moderada com a prova de Raciocínio Numérico e a nota global da BPR. Estes resultados demonstram que, de facto, a preocupação dos pais com a estimulação intelectual dos filhos e o fornecimento de materiais de aprendizagem influenciam positivamente o desempenho escolar dos adolescentes (Bradley & Corwyn, 2001). Estes dados são relevantes, considerando que níveis de escolaridade mais elevados nos Pais estão relacionados com um maior envolvimento na vida escolar dos filhos (Ceballo, 2004).

Verifica-se também uma correlação positiva alta entre o sucesso ou insucesso escolar do adolescente e as notas globais da HOME e da BPR. Estes dados confirmam que melhores resultados académicos correlacionam-se significativamente com a qualidade do ambiente familiar e as capacidades de raciocínio dos alunos.

Comprova-se ainda a existência de uma correlação positiva moderada entre os resultados das notas globais da HOME e da BPR.

Assim, a qualidade do ambiente familiar e as capacidades de raciocínio de adolescentes com sucesso escolar diferenciam-se de forma estatisticamente significativa da qualidade do ambiente familiar e das capacidades de raciocínio de adolescentes com insucesso escolar.

## Conclusão

Uma vez discutidos os resultados obtidos no presente estudo, propõe-se uma integração dos principais contributos, assim como uma avaliação crítica do trabalho, tendo em conta as suas limitações e adiantando algumas sugestões para futuras investigações.

Considerando a escassa investigação sobre o ambiente familiar de adolescentes, procurou-se neste estudo analisar a influência da qualidade do ambiente familiar no sucesso ou insucesso escolar de adolescentes, na zona do Vale do Ave. Neste sentido, encontrou-se uma correlação positiva alta entre as notas HOME e o sucesso ou insucesso escolar de adolescentes, indicando que ambientes familiares de maior qualidade se relacionam com melhores resultados escolares dos alunos, mesmo quando todas as famílias apresentam um NSE baixo.

O presente trabalho de investigação teve também como objectivo analisar a influência das capacidades de raciocínio dos adolescentes no seu desempenho escolar. Os resultados demonstraram igualmente uma correlação positiva alta, embora menos significativa, entre os resultados da BPR e o sucesso ou insucesso escolar dos alunos, evidenciando que os estudantes que têm mais capacidades de raciocínio obtêm um melhor rendimento académico.

Assim, apesar de existir uma forte relação entre as capacidades de raciocínio do aluno e o seu rendimento escolar, o contexto familiar está possivelmente associado de uma forma mais significativa ao sucesso ou insucesso escolar do adolescente, reconhecendo-se a qualidade da educação recebida em casa como um factor marcante no sucesso escolar.

O número reduzido da amostra constitui-se como uma limitação deste estudo, quando comparado com o projecto inicial. Para muitas famílias, a visita à sua casa é algo intrusivo significando um acréscimo de dificuldades para a realização dos estudos sobre o ambiente familiar. É de realçar a dificuldade em agendar os horários com as famílias devido à obrigatoriedade da presença do Pai/Mãe e adolescente.

É importante a continuação de investigações que se debrucem neste domínio, de forma a complementarem as conclusões deste estudo e poder analisar-se o impacto do ambiente familiar no sucesso e insucesso escolar de adolescentes nas várias regiões do país. Este estudo pretendeu assumir-se como um contributo ao nível da investigação no domínio da qualidade do ambiente familiar de adolescentes, apontando para as

potencialidades da avaliação do mesmo, enquanto importante contexto de influência na promoção de resultados académicos com sucesso.

Os resultados apontam para a necessidade de um maior investimento na formação ao nível escolar das famílias da zona do Vale do Ave, através da frequência em formações e/ou a participação em Centros de Novas Oportunidades, de forma a promover o sucesso escolar de toda a comunidade. É, por isso, fundamental a sensibilização das famílias para a importância das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e escolar dos seus educandos.

Dáí resulta a importância da intervenção em projectos de formação parental que ajudem os pais a melhorar os ambientes familiares dos seus filhos. É importante perceber quais os factores que são relevantes e interferem no desenvolvimento das famílias e quais são as suas reais preocupações quanto à educação dos seus filhos.

De facto, os programas de formação parental visionam apoiar os pais no desempenho da sua tarefa educativa, tornando o processo facilitador do desenvolvimento pleno dos seus filhos e recompensador para os pais.

Assim, espera-se que este estudo forneça alguns contributos na intervenção, para que as famílias, em particular os pais, possam criar condições que ajudem os seus filhos a desenvolverem-se de uma forma saudável e consigam alcançar o seu pleno potencial.



## Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança* (Dissertação de Doutorado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp.98-140). Porto: LIVPSIC.
- Abreu-Lima, I. & Cruz, O. (2003). HOME (versão 11-15): Tradução e adaptação. Porto: Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S. (2003). *Bateria de Provas de Raciocínio*. Braga: Universidade do Minho/CIPsi.
- Almeida, L. S. & Primi, R. (2004). Perfis de capacidades de raciocínio na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): capacidades de raciocínio e BPR-5. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 135-144.
- Almeida, L. S. & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (2), 277-289.
- Almeida, L. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio – Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L., Lemos, G., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 117-125.
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education Albany*, 75, 69-91.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L. Almeida (Ed.), *Cognição e Aprendizagem escolar*, (pp. 87-97). Porto: Temas de Psicologia.

- Bradley, R. H. (1995). Environment and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 2, (pp. 235-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bradley, R. H. (1999). The home environment. In S. Friedman & T. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the life-span. Emerging methods and concepts* (pp. 31-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bradley, R. H. (2003). Environment and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 2, (pp. 235-261). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. (1999). Parenting. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds), *Child Psychology: a handbook of contemporary issues* (pp. 339-362). EUA: Psychology Press - Taylor & Francis.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A., & Mink, I. T. (2000). Measuring the home environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 247-289.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2001). Home environment and behavioral development during adolescence: The mediating and moderating roles of self-efficacy beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 165-187.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400.
- Caldwell, B. & Bradley, R. (2003). *Home Observation for Measurement of the Environment Scale* (revised edition). Little Rock. A: University of Arkansas for Medical Science and University of Arkansas at Little Rock.
- Ceballo, R. (2004). From Barrios to Yale: The Role of Parenting Strategies in Latino Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 171-186.
- Cleto, P. & Costa, M. E. (1996). Estratégias de *Coping* no Início da Adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Cordeiro, M. (2009). *O Grande Livro do Adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Corte-Real, M. J. (2004). *Leitura e insucesso escolar: Percursos de Crianças “de risco”, Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Cox, T. (1990). Educational disadvantage: the bearing of the early home background on children's academic attainment and school progress. In A. S. Honig (Ed.), *Early parenting and later child achievement* (pp. 5-23). New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Eurydice (1995). A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, S. & Veloso, F. A. (2003). Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 33, 481-513.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A influência dos factores escolares. O insucesso escolar em questão. *Cadernos de análise social da educação*, 29-34. Braga: Universidade do Minho.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: na ecological perspective*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development Education*, 30, 42-50.
- Guerreiro, S. (1998). *Insucesso e abandono escolar*. Porto: Centro Social e Paroquial N.<sup>a</sup> S.<sup>a</sup> da Vitória.
- Harkness, S. & Super, C. (1995). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 2, (pp. 211-234). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hernández, M., Rodríguez, G., & Zamora, A. (1998). La construcción de valores en la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: What is known, what need to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.

- Jacobs, E. J. & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: do parents matter? *New Direction for Child and Adolescence Development*, 5-21.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korkmaz, I. (2007). Teachers' opinions about the responsibilities of parents, schools, and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127, 389-399.
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 83-99.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate: why the past does not predict the future*. New York: Guilford Press.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós os maus alunos?* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Ministério da Educação (1989). *Que população escolar? A origem socioeconómica do aluno e o sucesso escolar*. Portugal: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- Minuchin, S. & Fishman, C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge: Harvard University Press.
- Palacios, J. & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Família y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 10)*. Buckingham: Open University Press.
- Pestana, M. H. & Gajairo, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Porto: Porto Editora.

- Pires, E., Fernandes, A., & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (2), 165-173.
- Roazzi, A. M. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Roazzi, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: limites e perspectivas. In L. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*, (pp. 11-37). Porto: Temas de Psicologia.
- Rodrigo, M. J. & Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Royse, D. (1998). Scouting and girl scout curriculum as interventions effects on adolescents self-esteem. *Adolescence*, 33, 160-168.
- Sánchez, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.117-139). Madrid: Alianza Editorial.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Ave (ADRAVE) (1998). Acedido em: <http://www.adrave.pt/>
- Amatea, E. S., Smith-Adcock, S., & Villares, E. (2006). *From family deficit to family strength: viewing families' contributions to children's learning from a family resilience perspective*. Acedido em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0KOC/is\\_3\\_9/ai\\_n26777954/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_3_9/ai_n26777954/)

- Conselho Local de Acção Social (2004). *Diagnóstico Social do Concelho de Santo Tirso*. Santo Tirso: Autor. Acedido em:  
[http://www.cm-stirso.pt/images/stories/accao%20social/diagnostico\\_12.10.2004.pdf](http://www.cm-stirso.pt/images/stories/accao%20social/diagnostico_12.10.2004.pdf)
- Cooper, C. R. (1999). Multiple selves, multiple worlds: cultural perspective on individuality and connectedness in adolescent development. In A. Master (Ed.), *Culture Process in Child Development*, 25-57. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Acedido em: <http://www.bridgingworlds.org/pdfs/paper7.pdf>
- Eurostat (2010). *Europe in figures. Eurostat yearbook. 2010*. Acedido em: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CD-10-220/EN/KS-CD-10-220-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-10-220/EN/KS-CD-10-220-EN.PDF)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes\\_entrada\\_secundario.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes_entrada_secundario.pdf)
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) / Ministério da Educação (2010). *Educação em Números: Portugal 2010*. Acedido em:  
[http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE\\_Setembro.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf)
- IEFP (2011). *Situação do Mercado de Emprego – Relatório Anual – 2010*. Acedido em:  
<http://www.iefp.pt/estatisticas/MercadoEmprego/RelatoriosAnuais/Paginas/Home.aspx>
- Kim, C. (2008). Academic success begins at home: how children can succeed in school, Backgrounder, *The Heritage Foundation*, 2185. Acedido em:  
[http://s3.amazonaws.com/thf\\_media/2008/pdf/bg2185.pdf](http://s3.amazonaws.com/thf_media/2008/pdf/bg2185.pdf)
- Ministério da Educação (2009). *Resultados escolares 2008/09 revelam forte redução das taxas do insucesso e abandono nas escolas*. Acedido em:  
[http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20090824ME\\_Doc\\_Resultados\\_Ano\\_08\\_09.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20090824ME_Doc_Resultados_Ano_08_09.aspx)
- National Research Council (1993). *Losing generations, adolescents in high-risk settings*. Washington, DC: National Academy Press. Acedido em:  
<http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309052343>
- OCDE (2006). *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006*. Edition Paris: OECD Publishing. Acedido em: <http://www.ifap.ru/library/book110a.pdf>
- Redding, S. (2002). *Parents and learning*. Acedido em:  
<http://www.iaoed.org/files/prac02e.pdf>
- Serrão, A., Ferreira, C., & Sousa, H. (2009). *Pisa: Competências dos alunos portugueses*.

*Síntese de resultados*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Acedido em: [http://www.min-edu.pt/data/docs\\_destaquas/Sintese\\_Resultados\\_PISA2009.pdf](http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf)

Small, S. A. & Eastman, G. (1991). Rearing adolescents in contemporary society: a conceptual framework for understanding the responsibilities and needs of parents. *Family Relations*, 40, 455-462. Acedido em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1991-09672-001&lang=pt-br&site=ehost-live>

## **Anexos**

.....



## **Anexo 1**

### **Questionário sociodemográfico**

.....

## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Freguesia: \_\_\_\_\_ Zona: 1. Urbana \_\_\_\_ 2. Rural \_\_\_\_

### Encarregado/a de Educação:

Sexo: 1. Homem \_\_\_\_ 2. Mulher \_\_\_\_ Parentesco com o adolescente: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Nível de escolaridade completo: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Situação profissional: Empregado ☐ Desempregado ☐ Horas semanais de trabalho: \_\_\_\_\_

### Adolescente:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Horário em casa: Semana: \_\_\_\_\_ Fins-de-semana: \_\_\_\_\_

Actividades dos tempos livres: \_\_\_\_\_ Em que dias? \_\_\_\_\_

Pratica desporto? \_\_\_\_\_ Se sim, quantas horas por semana? \_\_\_\_\_ Em que dias? \_\_\_\_\_

### Elementos do agregado familiar:

1. Filho/a \_\_\_\_ 2. Cônjuge \_\_\_\_ 3. Pais ou sogros \_\_\_\_ 4. Outros \_\_\_\_\_

Total de elementos da família: \_\_\_\_\_

**Cônjuge:** Sexo: 1. Homem \_\_\_\_ 2. Mulher \_\_\_\_ Parentesco com o adolescente: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Nível de escolaridade completo: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Situação profissional: Empregado ☐ Desempregado ☐ Horas semanais de trabalho: \_\_\_\_\_

Idade dos filhos: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/

Idade de outros elementos do agregado familiar: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/

**Outros dados relevantes:** Família tem carro? Sim ☐ Não ☐

Caso o pai ou a mãe não vivam com o adolescente, dados relevantes sobre esse progenitor:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

### **Inventário HOME (versão adolescentes)**

.....

## HOME-PAIS 11-15 ANOS

### Folha de Registo

Coloque mais (+) ou menos (-) à frente de cada item. (O – Observação, E – Entrevista, M – Misto)

<b>I. AMBIENTE FÍSICO</b>	
1. O quarto do adolescente tem pelo menos dois quadros ou elementos decorativos atractivos para adolescentes. <b>M</b>	
2. A casa ou o apartamento não tem elementos estruturais potencialmente perigosos ou que coloquem em risco a saúde das pessoas. <b>O</b>	
3. A casa tem pelo menos 9 m <sup>2</sup> de espaço habitável por pessoa. <b>O</b>	
4. A casa e o seu entorno imediato não são excessivamente barulhentos. <b>O</b>	
5. A casa ou o apartamento está limpa. <b>O</b>	
6. O interior da casa ou do apartamento não é escuro nem monótono do ponto em termos perceptivos. <b>O</b>	
7. A zona que rodeia a casa é agradável em termos estéticos e não apresenta perigos evidentes para a saúde ou segurança. <b>O</b>	
<b>II. MATERIAIS DE APRENDIZAGEM</b>	
8. O adolescente tem acesso a materiais para realizar trabalhos manuais e de arte e/ou colecções. <b>M</b>	
9. O adolescente tem um cartão de biblioteca ou está inscrito como utente. <b>E</b>	
10. O adolescente tem acesso a pelo menos 20 livros apropriados. <b>M</b>	
11. Há em casa pelo menos dois tipos de obras de referência (ex.: dicionário, enciclopédia, CD, etc.). <b>M</b>	
12. O adolescente tem acesso a um instrumento musical. <b>M</b>	
13. O adolescente tem acesso a uma secretária ou outro local adequado para ler ou estudar. <b>M</b>	
14. O adolescente tem acesso a um computador em casa. <b>M</b>	
15. O adolescente tem acesso a pelo menos dois jogos de mesa apropriados. <b>M</b>	
16. O adolescente tem acesso a pelo menos duas peças de equipamento adequadas para o desenvolvimento físico ou para actividades desportivas organizadas. <b>M</b>	
17. Há pelo menos uma estante cheia de livros visível em casa. <b>O</b>	
<b>III. MODELAGEM</b>	
18. O progenitor leu pelo menos quatro livros durante o ano passado. <b>E</b>	
19. O progenitor adquire e lê um jornal diariamente ou uma revista de notícias semanalmente. <b>E</b>	
20. O progenitor participa regularmente nas actividades da igreja e/ou colabora com alguma organização não governamental (ou similar) com assiduidade. <b>E</b>	

21. O progenitor participa numa organização orientada para o adolescente. <b>E</b>	
22. O progenitor tem amigos com os quais interage com regularidade fora do trabalho. <b>E</b>	
23. O progenitor implica-se com regularidade em actividades físicas pelo menos dois dias por semana durante pelo menos 30 minutos. <b>E</b>	
24. O progenitor não perdeu a paciência com o adolescente mais do que uma vez durante a última semana. <b>E</b>	
25. Nenhum dos adultos da casa manifesta sinais evidentes de consumo recente de álcool ou outras drogas não prescritas. <b>O</b>	
26. O progenitor usa frases com uma estrutura complexa e palavras extensas durante a entrevista. <b>O</b>	
27. O progenitor não viola normas básicas de cortesia (ignorar o entrevistador, fazer comentários desrespeitosos, bater) durante a entrevista. <b>O</b>	
<b>IV. PROMOÇÃO DA AUTO-SUFICIÊNCIA</b>	
28. O progenitor discutiu com o adolescente acontecimentos da actualidade durante as duas últimas semanas. <b>E</b>	
29. O progenitor ensina ao adolescente conhecimentos básicas de cozinha ou de limpeza da casa. <b>E</b>	
30. O progenitor ensina ao adolescente como proceder face a situações de urgência relacionadas com saúde e segurança. <b>E</b>	
31. O progenitor providenciou algum tipo de ensino especial extra-escolar para o adolescente. <b>E</b>	
32. O progenitor ajudou o adolescente nos deveres ou tarefas escolares nas duas últimas semanas. <b>E</b>	
33. O progenitor estabeleceu regras acerca dos deveres escolares e verifica o seu acabamento. <b>E</b>	
<b>V. ACTIVIDADES REGULADORAS</b>	
34. A família tem uma televisão que usa com critério, não estando ligada continuamente. <b>E</b>	
35. O progenitor discute ou fala periodicamente com o adolescente acerca dos perigos do abuso do álcool e do consumo de drogas. <b>E</b>	
36. O progenitor orientou ou aconselhou o adolescente sobre sexualidade responsável e higiene física durante o último ano. <b>E</b>	
37. O/A adolescente tem responsabilidades na rotina semanal de limpeza e arrumação da casa. <b>E</b>	
38. A família tem uma rotina diária razoavelmente regular e predizível. <b>E</b>	
39. O progenitor exige que o/a adolescente durma em casa durante o período escolar. <b>E</b>	
40. Quando o progenitor não está em casa, foram estabelecidos procedimentos que lhe permitem (a ele ou ao seu substituto) estar informado se está tudo a correr bem, durante os fins-de-semana e depois da escola. <b>E</b>	
41. O progenitor estabelece regras para o relacionamento do adolescente com os pares e faz perguntas para determinar se estas regras foram cumpridas. <b>E</b>	



### **Anexo 3**

Consentimento informado (Instituição de Ensino)

.....

**Exma. Sra. Directora Pedagógica,**

No âmbito de uma investigação conducente a uma Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, decorre o presente estudo, cujo objectivo consiste em analisar o impacto do ambiente familiar no sucesso e insucesso escolar dos alunos.

Assim, vimos solicitar a vossa excelência a autorização para efectuar um levantamento de informação dos alunos do 7º e 8º anos que apresentem situações de sucesso e insucesso escolar, para que, posteriormente, sejam contactadas as famílias e se proceda à realização de uma entrevista no contexto familiar.

Os dados recolhidos neste estudo são confidenciais, destinados exclusivamente para a investigação, contudo, poderão ser facultados à instituição se V. Exa. assim o entender.

Com os melhores cumprimentos, agradecemos antecipadamente toda a colaboração que V. Exa. possa prestar.

Porto, 17 de Dezembro de 2009

A Mestranda,

---

(Maria Teresa de Sampaio Moreira Guimarães)

## **Anexo 4**

HOME - Consentimento informado (Encarregados de Educação)

.....



**Caros Pais/ Encarregado de Educação,**



No âmbito de uma investigação conducente a uma Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), decorre o presente estudo, cujo objectivo consiste em analisar o impacto do ambiente familiar no sucesso e insucesso escolar dos alunos.

Assim, vimos solicitar a vossa excelência a autorização para efectuar uma entrevista no contexto familiar, no qual se pede a presença do Encarregado de Educação e do seu educando. Esta entrevista centra-se nas relações pais-filhos, oportunidades e experiências que os pais proporcionam aos filhos, entre outros aspectos relacionados com a temática. A entrevista decorrerá num período aproximado de 60 minutos, em data e hora a combinar, de acordo com a disponibilidade da família.

Neste sentido, vimos informá-lo que a Direcção da Escola que o/a seu/sua educando/a frequenta acedeu colaborar nesta investigação. Aproveitamos, ainda, para comunicar que os dados recolhidos neste estudo são confidenciais, destinados exclusivamente para a investigação (não existirá quaisquer identificação da família).

Com os melhores cumprimentos, agradecemos antecipadamente toda a colaboração que V. Exas. possam prestar.

Porto, 1 de Fevereiro de 2010

A Mestranda,

---

(Maria Teresa de Sampaio Moreira Guimarães)

Mestranda da FPCEUP e Psicóloga da Instituição de Ensino

## **Anexo 5**

BPR - Consentimento informado (Encarregados de Educação)

.....

Caros Encarregados de Educação,

No passado ano lectivo realizamos em vossa casa uma entrevista centrada nas oportunidades e experiências que os pais proporcionam aos filhos, a qual se insere num estudo sobre a família e o desempenho escolar dos adolescentes. Para efeitos do mesmo estudo levado a cabo por mim e pela Dr.<sup>a</sup> Teresa Guimarães, Psicóloga da Instituição de Ensino, e para completar a informação que já recolhemos, vimos solicitar autorização para aplicar aos vossos educandos uma prova de raciocínio. Esta avaliação será realizada em tempo de aulas, decorrendo num período aproximado de 50 minutos, em data e hora a combinar com o Director de Turma.

Aproveitamos para informar que toda a informação recolhida neste estudo se destina exclusivamente para fins de investigação, sendo garantida a sua total confidencialidade.

Com os melhores cumprimentos, agradecemos desde já a sua preciosa colaboração.

Porto, 20 de Setembro de 2010

A Mestranda,

---

(Andreia Fernandes Machado)

Mestranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do  
Porto (FPCEUP)

-----  
(cortar pelo picotado)

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado  
de Educação do aluno (a) \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_ ano,  
turma \_\_\_\_, nr. \_\_\_\_ autorizo ☐ não autorizo ☐ o meu educando a realizar a prova de  
raciocínio.